

# **INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA**

## **MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA, AUTO- PERCEPÇÃO DE LEITOR, GÉNERO E DESEMPENHO EM LEITURA:QUE RELAÇÕES?**

**FILIPA NATÉRCIA SANTOS GARCÊS Nº 11745**

**TESE SUBMETIDA COMO REQUISITO PARCIAL PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE  
EM PSICOLOGIA**

**ESPECIALIDADE EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL**

**2008**

**INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA**

**MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA,  
AUTO- PERCEPÇÃO DE LEITOR,  
GÉNERO E DESEMPENHO EM  
LEITURA:QUE RELAÇÕES?**

**FILIPA NATÉRCIA SANTOS GARCÊS Nº 11745**

**DISSERTAÇÃO ORIENTADA POR: PROFESSORA DOUTORA VERA MONTEIRO**

**TESE SUBMETIDA COMO REQUISITO PARCIAL PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE  
EM PSICOLOGIA**

**ESPECIALIDADE EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL**

**2008**

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professora Doutora Vera Monteiro, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para a obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional, conforme o despacho da DGES, nº 19673, publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro de 2006.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha querida família: pai João, mãe Graça e mana Marta, por me terem apoiado e aturado nos dias de mau-humor e “rabugice” e por terem confiado nas minhas capacidades.

Ao meu namorado “Manica”, que teve de suportar vários momentos de ansiedade e nervosismo da minha parte, confortando-me com as suas palavras de companheirismo e amor ininterrupto.

À minha querida amiga “Caracolina”, pela partilha de palavras apaziguadores e a constante recorrência à frase “nós vamos conseguir!”

Às meninas de “lá de casa”, Luísa, Raquel, Sílvia e Vera que, à custa de muito humor e amparo, me ajudaram a encarar esta tese com mais leveza.

À orientadora Professora Doutora Vera Monteiro e Professora Doutora Lourdes Mata, pela disponibilidade, apoio e orientações permanentes, que me foram prestados, a longo do desenvolvimento deste trabalho.

Às escolas, conselhos executivos, alunos, professores, auxiliares de educação, que tão bem me receberam e aceitaram participar neste estudo.

E a todos os outros, que de uma forma directa ou indirecta, contribuíram para a construção deste trabalho.

Um sincero MUITO OBRIGADA!

## RESUMO

A leitura é, actualmente, contemplada como uma competência que envolve aspectos cognitivos, sociais, motivacionais e afectivos (Baker, Afflerbach, & Reinking, 1996; Guthrie & Alvermann, 1999; Henk & Melnick, 1995; Oldfather & Wigfield, 1996; Watkins & Coffey, 2004).

Neste trabalho procurámos analisar a relação que variáveis, como o género e o desempenho do aluno em leitura, têm com a motivação em leitura e com as auto-percepções de leitor e investigámos, ainda, a relação entre estes dois últimos constructos.

Para este estudo foi utilizada uma amostra de 213 alunos do 4º ano de escolaridade, aos quais foram aplicados dois questionários: Questionário da Motivação para a Leitura e Escala de Auto-percepção de Leitor. Aos professores foi também aplicado um questionário: Questionário do Desempenho do Aluno em Leitura. Os resultados apontam no sentido da motivação ser um constructo multidimensional e, ainda, para a existência de uma relação entre a motivação para a leitura e as auto-percepções de leitor. Constatámos, também, que o género está relacionado com a dimensão envolvimento em leitura e com as atitudes face à leitura, sendo que as raparigas apresentam os valores mais elevados nestas duas dimensões. Quanto à variável desempenho em leitura, esta relaciona-se com a dimensão auto-conceito leitor e com todas as dimensões da escala de auto-percepção de leitor, verificando-se que os alunos com um desempenho acima da mediana são os que têm os valores mais elevados.

***Palavras-chave:*** motivação para a leitura, auto-percepção de leitor, género, desempenho em leitura

## **ABSTRACT**

Reading is, at the present, seen as an ability that involves cognitive, social, motivational and affective components (Baker, Afflerbach, & Reinking, 1996; Guthrie & Alvermann, 1999; Henk & Melnick, 1995; Oldfather & Wigfield, 1996; Watkins & Coffey, 2004).

In this investigation we analyzed the relationship that variables like gender and reading performance, have with reading motivation and reader's self-perception and examined too the relationship between these two last constructs.

For this study we used 213 students from the fourth grade, to whom we applied questionnaires: Motivation for Reading Questionnaire and The Reader Self-perception Scale. To teachers we applied one questionnaire: Student Reading Performance Questionnaire. The results demonstrate that motivation is a multidimensional construct, and that there is a relationship between motivation to reading and reader's self-perception. We also concluded that gender is related to the dimensions reading involvement and attitudes toward reading, where girls show higher scores. These results also revealed that reading performance is related to reader's self-concept and all the dimensions of reader's self-perception scale, where students above the median have higher scores.

**Keywords:** motivation to read, reader's self-perception, gender, reading performance

## ÍNDICE

Introdução	4
<b>Capítulo 1. A Leitura</b>	6
1. O acto de ler e a sua importância	6
1.1 Perspectivas sobre a leitura e a sua aprendizagem	7
2. Motivação: Definição	8
2.1 Teorias da Motivação	9
2.2 Teorias Cognitivistas da Motivação: O que são?	10
2.2.1 Teorias focadas nas expectativas	11
2.2.1.1 Teoria da Auto-Eficácia de Bandura	11
2.2.2 Teorias focadas nas razões para o envolvimento	13
2.2.2.1 Teoria da Motivação Intrínseca	13
2.2.2.2 Teoria da Auto-Determinação	14
2.3 Teorias que integram os constructos Expectativa e Valor	15
2.3.1 Teoria moderna da Expectativa-Valor	15
3. A Motivação para a Leitura	16
4. Motivação para a leitura e género	18
5. Motivação para a leitura e desempenho em leitura	19
 <b>Capítulo 2. Auto-percepção de leitor e a Leitura</b>	22
Introdução	22
1. Auto-percepção de Leitor	22
2. Auto-percepção de Leitor e género	25
3. Auto-percepção de Leitor e desempenho	26
 <b>Capítulo 3. Problematização</b>	28
1. Enquadramento geral da problemática, objectivos e hipóteses	28
1.1 Objectivos e hipóteses	29

1.2 Operacionalização das hipóteses	34
1.2.1 Desempenho em Leitura	34
1.2.2 Motivação para a Leitura	35
1.2.3 Auto-percepção de Leitor	35
<b>Capítulo 4. Método</b>	<b>36</b>
1. Participantes	36
2. Instrumento	36
2.1 Questionário da Motivação para a Leitura	36
2.1.1 Estrutura, Descrição e Cotação da Escala	37
2.2 Questionário da Auto-percepção de Leitor	38
2.2.1 Estrutura, Descrição e Cotação da Escala	39
2.3 Questionário do Desempenho em Leitura	40
3. Análise das propriedades psicométricas dos instrumentos	41
3.1 Análise Factorial do Questionário da Motivação para a Leitura	41
3.1.1 Consistência Interna do Questionário da Motivação para a Leitura	44
3.2 Análise Factorial do questionário da Auto-percepção de Leitor	45
3.2.1 Consistência Interna do Questionário da Auto-percepção de Leitor	47
4. Procedimento	48
<b>Capítulo 5. Apresentação e análise dos resultados</b>	<b>49</b>
1. Resultados referentes à motivação para a leitura	49
1.1 Análise do perfil motivacional dos alunos	49
1.2 Análise da relação entre o género e motivação para a leitura	50
1.3 Análise do desempenho dos alunos em Leitura	52
1.4 Análise da relação entre o desempenho dos alunos e a motivação para a leitura	52
2. Resultados referentes à auto-percepção de leitor	54
2.1 Análise do perfil de auto-percepção de leitor dos alunos	54

2.2 Análise da relação entre o género e auto-percepção de leitor	56
2.3 Análise da relação entre o desempenho em leitura e a auto-percepção de leitor	57
3. Análise da relação entre a motivação para a leitura e a auto-percepção de leitor	58
<b>Capítulo 6. Discussão dos resultados</b>	60
1. Perfil Motivacional	60
2. Relação entre o género e a motivação para a leitura	61
3. Relação entre o desempenho em leitura e a motivação para a leitura	62
4. Perfil da Auto-percepção de Leitor	63
5. Relação entre género e a auto-percepção de leitor	64
6. Relação entre desempenho em leitura e a auto-percepção de leitor	65
7. Relação entre a motivação para a leitura e a auto-percepção de leitor	66
<b>Capítulo 7 – Considerações Finais</b>	69
<b>Referências Bibliográficas</b>	74
<b>Anexos</b>	75
<b>Índice de Quadros</b>	
Quadro 1 – Dimensões e respectivos itens do Questionário de Motivação para a Leitura	37
Quadro 2 – Dimensões e respectivos itens da escala de auto-percepção de leitor	39
Quadro 3 – Análise factorial, com rotação Varimax, do Questionário da Motivação para a Leitura	42
Quadro 4 – Dimensões e respectivos itens da escala da motivação para a leitura, antes e depois, da análise factorial da escala	44
Quadro 5 – Análise factorial, com rotação Varimax, da Escala de	



Auto-percepção de leitor	46
Quadro 6 – Estatística descritiva das dimensões da Motivação para a Leitura	49
Quadro 7 – Percentagem de alunos do 4º ano de escolaridade com um desempenho em leitura, acima e abaixo da mediana	52
Quadro 8 – Estatística descritiva das dimensões da Auto-percepção de leitor	54
Quadro 9 – Correlações entre as dimensões da motivação para a leitura e as dimensões da auto-percepção de leitor.	59

### **Índice de Figuras**

Figura 1: Valores das médias, por género, da motivação para a leitura das crianças do 4º ano de escolaridade	51
Figura 2: Valores das médias, acima e abaixo da mediana, da motivação para a leitura das crianças do 4º ano de escolaridade	53
Figura 3: Valores das médias da auto-percepção de leitor das crianças do 4º ano de escolaridade, por género	56
Figura 4: Valores das médias, acima e abaixo da mediana, da auto-percepção de leitor, das crianças do 4º ano de escolaridade	57

## INTRODUÇÃO

De acordo com Silva (2003), a aprendizagem da leitura e da escrita, é talvez, o maior desafio que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais da sua escolarização.

Também, Sim-Sim (1994), defende que como qualquer actividade linguística, a leitura é um processo complexo, cujo domínio não se esgota na aprendizagem da descodificação nos primeiros anos de escolaridade básica. Ganhar esse desafio é, num mundo dominado pela informação escrita, o primeiro passo para que cada uma das crianças que hoje frequenta a escola seja no futuro um cidadão efectivamente livre e autónomo nas decisões que toma. Uma deficiente mestria da leitura compromete o sucesso académico do aluno assistindo-se ao seu desinteresse e desmotivação por esta actividade, cabendo assim à escola um papel crucial na prevenção desta situação.

Neste sentido, torna-se relevante, compreender os factores que, de uma forma directa ou indirecta, se relacionam com o envolvimento e desempenho do aluno em leitura.

Ao longo dos anos, no âmbito do contexto educacional, a motivação do aluno assim como os factores afectivos (atitudes, crenças de auto-eficácia, valores, interesses etc.) inerentes ao mesmo, têm vindo a ser apontados como fortes preditores do comportamento e desempenho académico em todas as áreas (Henk & Melnick, 1995).

A motivação é definida como um comportamento orientado para um objectivo e que é mediado por factores afectivos, cognitivos e sociais. A motivação para a leitura é, então, examinada como mais do que uma mera actividade que implica dispêndio de esforço ou tempo, transparecendo, também, o modo como as crianças se sentem enquanto leitores e o que pensam das actividades e tarefas de leitura. (Gambrell, Codling & Palmer, 1996; Wigfield, 1997).

Na sequência desta ideia, Guthrie e Knowles (2001) acrescentam que as variáveis motivacionais podem ter uma influência significativa no desempenho em leitura do aluno.

Para além da motivação, as auto-percepções do aluno em relação à leitura, estão igualmente, fortemente associadas ao seu sucesso ou insucesso nesta área.

Vários estudos, como o de Connell, Spencer, e Aber (1994, cit. por Bouchey & Harter, 2005) defendem que as auto-percepções académicas de competência dos alunos, são preditores críticos do seu sucesso académico. Neste sentido também Henk e Melnick (1995) afirmam que, nos últimos anos os educadores têm-se debruçado mais sobre os aspectos e

elementos afectivos inerentes ao aluno. Os mesmos autores sustentam que “ *os sentimentos do sujeito em relação à forma como se percebe enquanto leitor influencia significativamente a escolha do mesmo em procurar ou evitar a leitura, o esforço dispendido durante a mesma assim como a sua perseverança em compreender o que lê*” (p. 472).

Estas auto-percepções de competência académica das crianças estão fortemente relacionadas com as dos pais, professores e os seus pares (Altermatt, Promerantz, Ruble, Frey & Greulich, 2002).

Perante o que foi apresentado, anteriormente, o presente estudo tem como objectivo principal, estudar a relação existente entre a motivação do aluno para a leitura e as auto-percepções leitoras do mesmo. Além deste objectivo, pretende-se perceber o impacto que as variáveis género e desempenho em leitura têm sobre a motivação para a leitura e as auto-percepções de leitor do aluno.

No que concerne à estrutura do presente trabalho, este organiza-se em várias partes, iniciando-se com a revisão da literatura, onde serão destacados os principais autores e pesquisas realizadas sobre o tema e que se consideram pertinentes para este estudo. Posteriormente apresentaremos a problemática, os objectivos e hipóteses, sendo estas últimas elaboradas com base na literatura referida, seguindo-se a parte alusiva ao método, onde serão descritos os participantes, os instrumentos, procedimento e tratamento estatístico utilizado. No desfecho do trabalho, procede-se à exposição dos resultados, sua análise e discussão, tendo por base a revisão literária, concluindo com as considerações finais acompanhadas de uma reflexão dos resultados, evidenciando as suas limitações, contribuições e implicações.

## Capítulo I

### A Leitura

#### INTRODUÇÃO

Neste capítulo debruçamo-nos sobre o acto de ler e a importância do mesmo nos contextos social e escolar, em que o indivíduo se insere. Esboçamos também, de uma forma sintética, as perspectivas que ao longo dos anos têm sido traçadas de forma a compreender e intervir na aprendizagem da leitura. Posteriormente, concentramos a nossa atenção, sobre a definição e conceptualização da motivação, e nas diferentes teorias formuladas para explicar este mesmo constructo. Focaremos, ainda, a perspectiva do envolvimento em leitura, sendo que se apresenta como a mais completa teoria sobre a motivação para a leitura. Finalizaremos este capítulo relacionando a motivação para a leitura com as variáveis desempenho e género.

#### 1. O ACTO DE LER E A SUA IMPORTÂNCIA

Para Goodman (1967, cit. por Mata, 1995, p. 2) *“ler é como o “jogo do adivinha” psicolinguístico, uma vez que envolve uma dinâmica entre o pensamento e a linguagem”*. Na perspectiva de Decahnt (1991), ler é o processo através do qual se interpretam estímulos e se compreende símbolos escritos. Esta actividade envolve, também, uma interacção complexa entre processos cognitivos e linguísticos, através dos quais os leitores constroem representações, com sentido, sobre a mensagem escrita. Ainda, Goodman (1985, cit. por Sim-Sim, 1994) reconhece que ler, é reconstruir o significado de um texto a partir das pistas nele contidas, tratando-se de um processo interactivo entre o sujeito leitor e o material escrito.

A leitura é uma das ferramentas indispensáveis à vida em sociedade. O sucesso escolar, o sucesso profissional, a liberdade e a ascensão social, bem como a autonomia do cidadão, dependem, em grande parte, da capacidade de leitura. Por conseguinte, aprender a ler na sociedade de hoje, é uma necessidade básica para nela se viver, ser aceite e participar nos recursos que a mesma disponibiliza (Meek, 1982; Rayner e Pollatsek, 1994; Ribeiro, 2005 ).

De acordo com Chapman e Tunmer (1995), a aprendizagem da leitura é a actividade central da criança nos primeiros anos de escolaridade. A aquisição desta capacidade tem um impacto forte no desenvolvimento de conhecimentos em outras áreas académicas. Desta

forma, e de acordo com Colomer e Camps (2002, cit. por Ribeiro, 2005, p. 70) ler continua a ser “*a base de quase todas as actividades que se realizam na escola*”.

Gambrell (1996) acredita, que os primeiros anos do ensino básico são preponderantes para a criança, uma vez que moldam as motivações e consequentes desempenhos desta, daí que seja crucial um apoio e suporte permanente ao nível dos aspectos afectivos e cognitivos do desenvolvimento da literacia.

## **1.1 PERSPECTIVAS SOBRE A LEITURA E A SUA APRENDIZAGEM**

Para prevenir as inevitáveis diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, e evitar os eventuais fracassos que os métodos em si não eram capazes de contornar, elegeu-se um conjunto de pré-requisitos que se acreditava serem indispensáveis para uma alfabetização bem sucedida. Estes, segundo Mialaret (1974, cit. por Martins & Niza, 1998), englobavam aptidões psicológicas gerais tais como a organização perceptivo-motora, o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem, a estruturação espacial e temporal, o nível de desenvolvimento intelectual, a organização de esquema corporal privilegiando-se, principalmente, uma maturidade dos aspectos perceptuais e motores aliada a um domínio da linguagem oral. Ferreiro e Teberosky (1984), refutam esta ideia de maturidade, afirmando que a maturidade para a leitura e a escrita depende muito mais das ocasiões sociais em que a criança está em contacto com a linguagem escrita, do que qualquer outro factor que se invoque.

Até então a leitura era concebida como uma prática passiva, apenas incluindo os actos de reconhecimento e decifração dos códigos. Com o tempo, estudos e investigações demonstraram que esta definição se afigurava bastante restritiva, por entender a leitura exclusivamente como um acto receptivo, em vez de a conceber como um acto interpretativo que releva tanto do texto, como do autor e leitor, bem como do que estas três dimensões implicam (Cadório, 2001, cit. por Ribeiro, 2005).

De forma a contrapor uma perspectiva mais perceptiva e mecânica da aprendizagem da leitura, surgiu o enfoque construtivista, que se tornou, sem dúvida, um dos mais influentes na elaboração de novas propostas de alfabetização. Esta nova perspectiva debruçou-se sobre a evolução conceptual percorrida pelas crianças até à compreensão do funcionamento do

nosso sistema de escrita. Incorporou, também, a ideia defendida por Goodman (1967 cit. por Ribeiro, 2005), de que ler e escrever são actividades comunicativas e que devem, portanto, ocorrer através de textos reais onde o leitor ou escritor, lança mão dos seus conhecimentos da língua na qual os aspectos sintácticos, semânticos e fonológicos, interagem para que se possa atribuir significado ao que está graficamente representado nos textos escritos. Nesta linha de pensamento, Também Viana e Teixeira (2002, cit. por Ribeiro, 2005) declaram que saber ler é também compreender, julgar, apreciar e criar. Segundo Martins e Niza (1998), para se compreender a aprendizagem da leitura é importante não só perceber como, antes do ensino formal, as crianças pensam sobre o que é ler e para que serve, mas também conhecer quais as operações cognitivas envolvidas no acto de ler. A psicologia cognitiva e da perspectiva do processamento de informação na área da leitura, pretendia, assim, explicar os mecanismos e as operações activadas durante o processo de leitura, precisando o tipo de informação que circula entre os vários níveis de processamento e o sentido do fluxo da informação, de modo a elaborar modelos abrangentes que descrevessem como é que o código escrito é transformado em sentido pelo leitor fluente (Silva, 2003).

## **2. MOTIVAÇÃO: DEFINIÇÃO**

A motivação é um termo extremamente amplo, uma vez que está presente nos vários contextos do indivíduo (escola, família, profissão, comunidade, lazer, entre outros), e para qualquer tipo de “tarefa existencial”, seja na realização escolar e profissional, no reconhecimento social ou no poder (Fontaine, 1990, cit. por Antunes, 2008). Neste sentido deparamo-nos com várias conceptualizações para definir a motivação (Gambrel, Codling & Palmer, 1996).

Kuhl (1986, cit. por Gambrel, Codling & Palmer, 1996), usou o termo motivação para designar todos os objectivos latentes e activos que guiam, orientam e seleccionam o comportamento. Wittrock (1986, cit. por Gambrel, Codling & Palmer, 1996) por sua vez, definiu a motivação como o processo de iniciar, sustentar e direccionar uma actividade.

Ainda Eccles e Wigfield (2002), afirmam que *“a raiz da palavra “motivação” deriva do Latim e significa “mover”, e baseado neste verbo, o estudo da motivação segundo estes autores, baseia-se no estudo da acção”* (p.110)

Para uma vasta panóplia de autores (Brophy, 1998; Monteiro & Mata, 2001; Ryan & Deci, 2000), a motivação é o que desencadeia acção, incorpora energia e direcção, influenciando a procura, persistência e desempenho numa tarefa.

Esta multiplicidade de tentativas para conceptualizar a motivação, despertou-nos a importância de fazer uma breve referência às várias teorias que tentaram definir e explicar este constructo.

## **2.1 TEORIAS DA MOTIVAÇÃO**

No decorrer dos anos, e uma vez que a motivação foi sendo encarada como determinante no processo de aprendizagem do aluno, várias foram as correntes teóricas que se debruçaram sobre este constructo.

Segundo Stipek (2002), inicialmente, quando se começou a estudar mais aprofundadamente o constructo motivação, os investigadores conceptualizaram-na em termos do comportamento observável. Os comportamentalistas como Skinner (1953, cit. por Gambrell et al., 1996) acreditam que os indivíduos demonstram um determinado comportamento porque foram, no passado, recompensados pelo mesmo, assumindo a existência de uma ligação directa entre as consequências de um determinado comportamento e a repetição do mesmo. Esta visão transportada para o contexto escolar, assegura que, os alunos que são recompensados (e.g. com boas notas) por trabalharem arduamente e se esforçarem perante dificuldades, com as quais se deparam, irão replicar estes mesmos comportamentos, devido a essas mesmas recompensas. Assim à luz desta teoria, o sujeito é considerado passivo e reactivo, sendo o seu comportamento manipulado por agentes exteriores através de reforços que permitam conexões no sentido da adaptação do sujeito ao meio (Jesus, 2000). Apesar desta perspectiva teórica não contemplar as experiências cognitivas e afectivas do sujeito, foca princípios importantes sobre como é que o feedback dado ao aluno pode influenciá-lo na selecção de objectivos e como atingi-los (Gambrell et al., 1996).

Ainda assim, e devido ao seu carácter redutor e mecanicista, esta perspectiva foi de imediato refutada, por não ter em linha de conta factores como as crenças, os sentimentos, aspirações ou outras variáveis psicológicas que não são observáveis nos sujeitos (Stipek, 2002). Posteriormente, psicólogos como Rogers (1961, cit. por Gambrell et al., 1996) e

Maslow (1970, cit. por Gambrell et al., 1996), propuseram que os indivíduos têm uma propensão inata para se desenvolver, que é potenciada através da aprendizagem, do desenvolvimento natural e dos outros que lhes são significativos. Neste sentido a motivação não é considerada, como sendo uma qualidade do indivíduo mas sim como um conjunto de comportamentos e contingências. Começou-se, então, a explorar variáveis psicológicas, que não eram directamente observáveis. Surge assim uma nova teoria sobre a motivação, *motivação cognitiva*, que reivindica que um indivíduo motivado tem cognições ou crenças que o conduzem ao comportamento. Para a perspectiva cognitivista, o sujeito é considerado como um agente activo e selectivo do próprio comportamento, capaz de o estruturar em função de metas a atingir e das oportunidades fornecidas pelas situações (Jesus, 2000; Stipek, 2002).

Na direcção do que foi referido, anteriormente, e visto que, a perspectiva cognitivista oferece um leque mais vasto e completo de aspectos, que permitem estudar a motivação, serão de seguida abordadas apenas as teorias cognitivistas, e dentro destas, aquelas que se consideram mais pertinentes para este estudo.

## **2.2 TEORIAS COGNITIVISTAS DA MOTIVAÇÃO: O QUE SÃO?**

Os investigadores têm-se, actualmente, focado na motivação como um fenómeno do “pensar” e do “sentir” (Gambrell et al., 1996). Ao contrário, dos teóricos comportamentalistas, que se focam nas contingências de reforço do comportamento, as teorias mais contemporâneas da motivação, baseadas na teoria da cognição, vêem os sentimentos e os pensamentos como mediadores do comportamento do sujeito (Stipek, 1988, cit. por Gambrell et al., 1996). Segundo Stipek (2002), ao projectar esta teoria para o contexto académico, esta pretende analisar e avaliar as crenças dos alunos em relação às consequências do comportamento ou a causa dos seus desempenhos. De igual modo aspiram medir o quão competente é que o aluno acredita ser num domínio específico, independentemente, deste esperar ter ou não sucesso.

Os cognitivistas (Gambrell et al., 1996; Eccles & Wigfield, 2002; Schunk & Pajares, 2002) focam-se mais especificamente na relação das crenças, esforço, expectativas, competências, valores e objectivos, com a acção, sendo estes encarados como factores que afectam a motivação e a performance.



De seguida iremos descortinar apenas as teorias cognitivistas que, no nosso entender, contribuem para a elucidação e compreensão do nosso estudo. Evidenciaremos a Teoria da Auto-eficácia, a Teoria da Motivação Intrínseca e dentro desta a Teoria da Auto-Determinação, e finalmente a Teoria Moderna da Expectativa-Valor.

## **2.2.1 TEORIAS FOCADAS NAS EXPECTATIVAS**

De acordo com Eccles e Wigfield (2002), várias são as teorias que se focam nas crenças do indivíduo acerca da sua competência e eficácia, expectativas para o sucesso ou insucesso e noção de controlo sobre os desempenhos. Estas crenças estão directamente relacionadas com a questão “Serei capaz de realizar esta tarefa?”. De uma forma geral quando as pessoas respondem, afirmativamente, à questão anterior, conseguem realizar melhor as actividades e tornam-se mais motivados para seleccionar tarefas que são mais desafiantes.

### **2.2.1.1 TEORIA DA AUTO-EFICÁCIA DE BANDURA**

Entre os mecanismos da acção humana, nenhum é tão central e crucial, como as crenças das pessoas acerca das suas capacidades para controlar acontecimentos que afectam a sua vida. A auto-eficácia diz respeito aos julgamentos que uma pessoa faz de si própria em relação às suas capacidades para realizar uma acção (Bandura, 1989). Este constructo é baseado numa perspectiva teórica denominada de teoria da cognição social, que postula que a realização humana depende de interacções entre o comportamento do indivíduo, factores pessoais (e.g. pensamentos, crenças) e as condições ambientais. As crenças de auto-eficácia afectam o comportamento do indivíduo e o ambiente no qual este interage, influenciando as suas acções, através de processos motivacionais, cognitivos e afectivos (Bandura, 1989; Schunk & Pajares, 2002; Stipek, 2002; Walker, 2003).

De acordo com diversos autores (Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa & Bandura, 2001; Schunk, Hanson & Cox, 1987; Schunk, 2003; Stipek, 2002), existem fontes de informação, que são utilizadas para a formação de crenças por parte dos alunos, sobre o seu desempenho académico: a) a experiência actual, b) a experiência dos outros, c) persuasão verbal e d) sinais fisiológicos. A experiência actual, fundamentada pelos os sucessos e

insucessos passados, é uma fonte importante, através da qual o sujeito constrói as suas percepções de eficácia. Tipicamente, os sucessos despertam sentimentos de auto-eficácia ao invés dos insucessos os inibem, apesar de não haver uma relação causa-efeito simples. Os julgamentos de auto-eficácia envolvem inferências, que são influenciadas por crenças passadas, expectativas, dificuldades na tarefa, esforço dispendido e a quantidade de ajuda exterior que foi necessária pelo aluno. De uma forma semelhante, as experiências de outrém afectam as auto-percepções de eficácia, uma vez que, quando uma criança presencia um sucesso de um par em determinada tarefa, ela própria acredita também ser capaz de a executar com a mesma eficácia e sucesso. Também a persuasão verbal proferida pelos pais, professores e pares, acerca da eficácia do aluno, pode influenciar a sua performance, sendo que esta persuasão só terá efeitos positivos se for realista e ajustada às verdadeiras competências do aluno. Finalmente, o último factor que é citado como referência do indivíduo para tecer crenças sobre a sua eficácia, relaciona-se com os sinais fisiológicos. Estes podem afectá-lo, na medida em que se o indivíduo experiênciá, perante uma determinada tarefa passada, estados de ansiedade que prejudicam o seu desempenho, numa situação futura, perante essa mesma tarefa, esta ansiedade poderá ser revivida, diminuindo a sua percepção de eficácia, reflectindo-se, negativamente, na sua execução.

Vários estudos (Jinks & Lorschbach, 2003; Pajares, 1996; Schunk, 1995, 1996, cit. por Schunk, 2003) defendem que as crenças de auto-eficácia são constructos antecedentes ao sucesso académico uma vez que motivam o comportamento que conduz ao desempenho eficaz do aluno. Assim a auto-eficácia prediz a sua aprendizagem e motivação académica. Ainda de acordo com Linnenbrink e Pintrich (2003) estas crenças são consideradas como a chave para promover a aprendizagem e envolvimento dos alunos. As crenças de auto-eficácia são consideradas ainda um constructo motivacional que está claramente relacionado com outros constructos motivacionais, incluindo o interesse pessoal, expectativas e os valores tais como a utilidade e importância da aprendizagem que podem ter efeitos ao nível da escolha da tarefa, no esforço dispendido, na persistência e no desempenho do sujeito.

Aplicando esta visão no contexto educacional, verificamos que um aluno que se sente eficaz para aprender ou desempenhar uma tarefa, participa na mesma mais prontamente, trabalhando com mais empenho e persistindo, mesmo quando confrontado com dificuldades, conseguindo assim um maior nível de sucessos (Bandura, 1982; Camgoz, Tektas & Metin,

2008; Schunk, 1991; Schunk & Pajares 2002; Simpson, Licht, Wagner & Stader, 1996; Walker, 2003).

## **2.2.2 TEORIAS FOCADAS NAS RAZÕES PARA O ENVOLVIMENTO**

Segundo Eccles e Wigfield (2002), estas teorias focam-se no porquê do aluno querer desempenhar uma determinada tarefa, uma vez que, apesar do indivíduo poder estar convicto que consegue realizar a tarefa, pode não se sentir compelido a executá-la. Estas teorias tentam responder à questão: “Porque é que eu quero realizar esta tarefa?”.

### **2.2.2.1 TEORIA DA MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA**

Segundo Deci e Ryan (1985) *“a motivação intrínseca é a fonte de energia central à natureza activa do organismo”*.

Uma multiplicidade de autores (d’Ailly, 2003; Gambrell, Codling & Palmer, 1996; Ryan & Deci, 2000) referem que, não existe um fenómeno que reflecta o potencial positivo da natureza humana tanto como a motivação intrínseca, que implica uma tendência inerente do indivíduo para procurar novidades e desafios, que aumentem as suas capacidades para explorar e aprender. Quando o indivíduo está, intrinsecamente motivado, assiste-se a um desempenho de actividades da sua parte, por iniciativa própria, nas quais o prazer é inerente às mesmas, ao desafio e dificuldades das tarefas, à persistência e domínio da orientação e ao elevado grau de envolvimento na tarefa (Deci & Ryan, 1985; Gottfried, 1985; Guthrie & Knowles, 2001; Newby, 1991; Wigfield, Guthrie, Tonks & Perencevich, 2004).

Outros estudos, como o de Gottfried (1990, cit. por Lepper, Corpus & Iyengar, 2005) mostraram haver correlações positivas entre a motivação intrínseca e o desempenho académico, defendendo que um declínio da motivação intrínseca pode significar um declínio no desempenho académico do aluno. Segundo um estudo recente de Lepper, Corpus, e Iyengar (2005) com alunos do 3º ao 8º ano de escolaridade, a motivação intrínseca sofre uma diminuição significativa ao longo dos anos de escolaridade.

De acordo com Makri-Botsari (1999) o declínio desta, contribui para que, um outro tipo de motivação emerja no aluno. Assim, a motivação do mesmo face a uma tarefa, começa por assumir uma orientação mais extrínseca, em que o mesmo se esforça e motiva só para

obter um determinado ganho externo (Newby, 1991). Para Unrau e Schalckman (2006) este tipo de motivação altera-se, significativamente, pouco ao longo dos anos e correlaciona-se, negativamente, com o desempenho acadêmico, sendo que, quanto maior for a motivação extrínseca do aluno mais baixo e negativo será o seu desempenho acadêmico. De acordo com Oldfather e Dahl (1994, cit. por West, 2002), o ambiente de sala de aula e as práticas aí adoptadas podem aumentar ou diminuir estas motivações internas naturais.

Ao analisarmos estes estudos verificamos que as crianças adaptam-se às exigências da cultura escolar que acaba por incutir, nos alunos, com as suas práticas, uma motivação com uma orientação mais extrínseca, especialmente, através da atribuição de notas e recompensas (Makri-Botsari, 1999).

### **2.2.2.2 TEORIA DA AUTO-DETERMINAÇÃO**

Segundo Ryan e Deci (2000), os indivíduos são movidos por três necessidades psicológicas inatas: a necessidade de competência, a necessidade de autonomia ou auto-determinação e a necessidade de pertença ou de se sentir parte de um contexto.

Esta teoria postula, que as pessoas procuram actividades estimulantes e desafiadoras, uma vez que sentem vontade e interesse em adquirir e dominar as competências para realizá-las com sucesso. Deste modo a motivação intrínseca é mantida quando o indivíduo se sente competente e auto-determinado (Eccles & Wigfield, 2002).

Stipek (2002), afirma que, de acordo com, a teoria da Auto-determinação, o sujeito tem de acreditar que está naturalmente envolvido numa tarefa, por sua vontade própria, ou seja porque “quer” e não porque “tem de ser”, reforçando a sua autonomia e auto-determinação perante a escolha e desempenho das tarefas. Quando os sujeitos são auto-determinados, as suas razões para se envolver numa tarefa são integralmente internas (Eccles & Wigfield, 2002).

Para Brophy (1998) e Deci, Vallerand, Pelletier, e Ryan (1991), também, os contextos sociais promovem a motivação intrínseca quando satisfazem as necessidades das pessoas para a autonomia, competência e relação, ou seja, as pessoas sentem-se intrinsecamente motivadas para se relacionar com os outros, para funcionar efectivamente e para sentirem que têm iniciativa ao fazê-lo. Assim quando os professores e o clima de sala de aula asseguram a satisfação destas necessidades, os alunos sentem-se auto-determinados e intrinsecamente

motivados. De acordo com um estudo desenvolvido por Guthrie, Wigfield e VonSecker (2000), os alunos que percebem o ambiente de sala de aula como autônomo, tendem a se sentir mais motivados intrinsecamente para a leitura do que os alunos que o percebem demasiado controlador.

## **2.3 TEORIAS QUE INTEGRAM OS CONSTRUCTOS EXPECTATIVA E VALOR**

As teorias modernas da Expectativa-Valor (Eccles & Wigfield, 2002; Durik, Vida & Eccles, 2006) são baseadas nas teorias de Atkinson (1964, cit. por Eccles & Wigfield, 2002) nas quais o autor postula haver uma ligação entre a performance, persistência e escolha e as expectativas e valores do indivíduo da tarefa. No entanto, estas diferem da teoria de Atkinson em diversos aspectos. Primeiro, tanto os componentes das expectativas como o dos valores são mais elaborados e estão associados a um leque de determinantes psicológicos, sociais e culturais. Em segundo, as expectativas e os valores são considerados como estando relacionados positivamente, ao contrário do que postulava Atkinson.

### **2.3.1 TEORIA MODERNA DA EXPECTATIVA-VALOR**

Eccles et al. (1983, cit. por Wigfield & Eccles, 2000) definiram as expectativas para o sucesso do indivíduo, como as suas crenças sobre o modo como irão realizar uma tarefa. As crenças das capacidades são definidas, como as percepções que os indivíduos têm da sua competência numa determinada actividade. Estas são distinguidas, conceptualmente, das expectativas de sucesso, sendo que as primeiras focam-se nas capacidades presentes do indivíduo e, as expectativas, nas capacidades futuras do mesmo. No entanto apesar desta diferença conceptual, ambos os constructos são cruciais para a teoria da Expectativa-valor.

Relativamente aos valores, Wigfield e Eccles (2000), afirmam haver diferentes componentes nos valores de realização: a) importância (importância de realizar bem uma tarefa), b) valor intrínseco (prazer usufruído pelo indivíduo na tarefa), c) utilidade (pertinência da tarefa nos objectivos futuros do indivíduo) e d) custo (em que medida é que a decisão tomada limita o acesso a outras actividades; avaliação sobre quanto esforço tem de despende para realizar a tarefa e o custo emocional associado).

Gambrell, Palmer, Codling e Mazzoni (1996), referem que, e em concordância com a teoria Expectativa-Valor, aqueles alunos que acreditam ser capazes e competentes, têm maior

probabilidade de realizar a tarefa com mais sucesso, do que os alunos que não comportam estas mesmas crenças de eficácia. Por outro lado, os alunos que percebem a tarefa como algo de valor e importante, irão envolver-se mais, investindo maior empenho e persistência.

Estes dois constructos, expectativa e valor, são influenciados pelas crenças relacionadas com a tarefa, tais como as percepções de competência, as percepções de dificuldade e os objectivos do indivíduo. Estas variáveis sociocognitivas, por sua vez, são influenciadas pelas percepções que o indivíduo tem das atitudes e expectativas que as outras pessoas têm para consigo, pelas memórias afectivas e pelas suas próprias interpretações sobre os seus desempenhos anteriores. A teoria moderna da Expectativa-valor, enfatiza, assim, o impacto dos aspectos psicossociais sobre a escolha, persistência e realização, assim como no processo de desenvolvimento das expectativas e valores das crianças. Evidenciam ainda, o papel da cultura, dos pais e dos professores na modelagem das crenças de realização do sujeito (Wigfield & Eccles, 2000).

### **3. A MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA**

Roeschl-Heils, Schneider e Van Kraayenoord (2003) afirmam que ler é um dos preditores mais importantes da realização académica, devendo assim ser contemplada, não só como uma habilidade, que tem de ser adquirida apenas na escolaridade básica, mas sim como conhecimento, capacidades e atitudes, que se desenvolvem ao longo da vida

Sendo a leitura uma actividade que requer esforço e envolve a escolha, é pertinente focar os aspectos motivacionais que se relacionam fortemente com esta actividade (Baker & Wigfield, 1999; Wigfield, 1997).

Diversos autores (Baker, Afflerbach, & Reinking, 1996; Guthrie & Alvermann, 1999; Oldfather & Wigfield, 1996; Watkins & Coffey, 2004) desenvolveram assim uma perspectiva mais abrangente sobre a leitura que integra aspectos cognitivos, sociais e motivacionais, conhecida como *perspectiva do envolvimento na leitura*.

Segundo Guthrie e Anderson (1999), esta perspectiva concentra-se, essencialmente, sobre o “porquê” das pessoas lerem e não tanto no “como” porque para além das capacidades necessárias, as pessoas também possuem crenças, desejos e interesses que alimentam o seu esforço de se tornarem literadas. Assim, a motivação não pode ser reduzida a um factor

singular que os leitores possuem ou não, mas sim como algo multidimensional que influencia a performance em leitura de formas complexas (Guthrie & Wigfield, 1997).

Por forma a corroborar o, anteriormente, referido num estudo levado a cabo por Wigfield e Guthrie (1997) foi construído um questionário, Questionário da Motivação para a Leitura (MRQ), onde os autores encontraram um total de onze dimensões, que diziam respeito, às razões dos alunos, para se envolverem em actividades de leitura. Estas onze dimensões remetiam para aspectos como: a) auto-eficácia, b) desafio, c) fuga ao trabalho, d) curiosidade, e) envolvimento, f) importância, g) reconhecimento, h) notas, i) competição, j) razões sociais, k) conformidade.

Este mesmo estudo foi replicado em Portugal por Mata e Monteiro (2005), onde verificaram, também, que emergiam dos perfis motivacionais, dos alunos portugueses, na leitura, uma panóplia de razões e motivações para estas crianças lerem, confirmando assim o carácter multidimensional da leitura, tal como constatado no estudo anterior, e postulado pela teoria do envolvimento em leitura.

Segundo Wigfield (1997), todos os constructos motivacionais anteriormente referidos estão relacionados entre si. As crenças de competência, os valores e a motivação intrínseca relacionam-se positivamente uns com os outros. Quando as crianças acreditam ser competentes, há uma maior probabilidade de ficarem motivadas por razões intrínsecas. As crenças de competência, as motivações intrínsecas e os objectivos de aprendizagem levam a uma maior persistência, escolha por actividades mais difíceis e desafiadoras e um maior envolvimento em diferentes actividades. De igual modo as crianças que têm crenças de eficácia positivas têm mais propensão para definir objectivos mais difíceis e desafiadores para si. Neste sentido o autor defende que os objectivos de aprendizagem relacionam-se com o uso de estratégias de processamento mais profundas e auto-reguladoras. Assim as crenças de eficácia positivas estão relacionadas com o uso de melhores estratégias e um maior envolvimento cognitivo. O interesse pessoal relaciona-se também com o uso de uma variedade de estratégias.

Após o enfoque nos aspectos cognitivos e motivacionais sobre a leitura, segundo Monteiro e Mata (2001) a leitura é também uma actividade social, em que os pais, professores e pares desempenham um papel crucial, não apenas no desenvolvimento da literacia, mas em particular, no desenvolvimento e manutenção da motivação dos alunos para

a literacia. Baker, Scher e Mackler (1997) e Mata (2002, 2004), afirmam que as crianças que têm contactos desde muito cedo em casa com a leitura, tendem a desenvolver sentimentos de prazer, atitudes positivas e maior interesse e motivação, sentindo assim uma maior predisposição para ler mais frequentemente e extensamente. No mesmo sentido as autoras defendem que os comportamentos e posturas dos pais em relação à leitura têm um efeito positivamente significativo sobre as motivações dos filhos para a leitura.

Para Dreher e Baker (2003), os professores têm igualmente um papel preponderante na motivação dos alunos. Em sintonia com os autores anteriores, d'Ailly (2003), afirma que os alunos cujos professores orientam, respeitando a sua autonomia, mostram uma maior motivação intrínseca e auto-estima quando comparados com aqueles alunos cuja orientação dos professores sobre eles é demasiado controladora.

Por outro lado, Baumann e Duffy (1997) acreditam que se deve promover, dentro e fora da escola, interações sociais de leitura, onde os pares se ajudem mutuamente. Guthrie (1996) afirma que quando os alunos participam em interações sociais de leitura, a sua quantidade e frequência de leitura, aumenta assim como a sua auto-determinação para se envolver em tarefas dessa natureza. Furrer e Skinner (2003) ilustram que os alunos que experienciam um isolamento social, ao não integrarem os seus pares, no seu processo de ensino-aprendizagem, apresentam maiores níveis de desmotivação e desinteresse pelas actividades académicas.

Assim, com base nos estudos de Wigfield e Asher (1984, cit. por Gambrel, Codling, Palmer e Mazzoni, 1996), a motivação é, actualmente, considerada pela literatura educacional como um constructo importante e útil para a aprendizagem da leitura, devendo ser encarado, de uma forma o mais abrangente possível.

#### **4. MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA E GÉNERO**

A variável género, tem sido alvo de inúmeros estudos, que apontam para o facto desta exercer um efeito significativo na motivação para a leitura.

Na pesquisa desenvolvida por Marsh, Smith e Barnes (1985), com alunos do 5º ano de escolaridade, foi-lhes aplicado o questionário da auto-descrição de modo a medir os diferentes auto-conceitos dos mesmos em áreas académicas (matemática, leitura, etc.) e não académicas. Verificou-se que as raparigas apresentavam um auto-conceito leitor,



significativamente, superior ao dos rapazes. O estudo de Wigfield e Guthrie (1997), submeteu alunos do 4º e 5º anos de escolaridade, ao questionário da motivação para a leitura, de modo a avaliar os diferentes aspectos associados à motivação destes para ler. Durante a análise dos resultados, foram encontradas diferenças expressivas entre os géneros nas dimensões Eficácia, Importância, Razões Sociais e Competência. As raparigas mostraram, de uma forma geral, motivações mais positivas que os rapazes em relação à leitura, à excepção da dimensão Competição onde, os rapazes obtiveram valores mais elevados.

Baker e Wigfield (1999), aplicaram um questionário sobre a motivação para a leitura, a alunos do 5º e 6º anos de escolaridade, remetendo-os para as diferentes razões/componentes (intrínsecos, extrínsecos, de auto-eficácia e sociais) que estes tinham em conta para querer ler. Observaram existir um efeito da variável género, nas sub-escalas, Eficácia, Desafio, Curiosidade, Envolvimento, Importância, Reconhecimento, Notas, Razões Sociais e Complacência, salientado que, em todas as dimensões atrás referidas, as raparigas apresentaram valores mais elevados em relação aos dos rapazes. Num outro estudo levado a cabo por Monteiro e Mata (2001), foi aplicada uma escala de motivação para a leitura, a alunos do 1º ao 4º ano de escolaridade, que tentava avaliar os aspectos extrínsecos e intrínsecos da motivação para a leitura. Verificaram que o efeito do género era significativo nas sub-escalas Auto-conceito e Reconhecimento, em que as raparigas apresentavam valores superiores aos dos rapazes. Um trabalho semelhante, foi desenvolvido por Mata e Monteiro (2005), em crianças do 5º ao 9º ano de escolaridade, às quais foi aplicado o questionário da motivação para a leitura, já referido no estudo anterior (Baker & Wigfield, 1999). Este aponta, igualmente, para um efeito significativo do género na motivação dos alunos para a leitura nas dimensões Prazer, Reconhecimento Social, Razões Sociais e Competição. Em todas as dimensões as raparigas apresentaram valores, expressivamente, superiores aos dos rapazes, à excepção da dimensão Competência, onde estes superaram as raparigas.

## **5. MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA E DESEMPENHO EM LEITURA**

Segundo Pintrich e De Groot (1990) os componentes motivacionais estão ligados de forma, significativa, com o envolvimento cognitivo do aluno e a sua performance académica na sala de aula.

Gambrell (1996), construiu uma investigação com crianças do 1º ano de escolaridade, e apurou que aquelas que participaram num programa de sensibilização para a leitura, apresentaram níveis de motivação mais elevados. Estes reflectiram-se no aumento do tempo de leitura autónomo das mesmas, que levavam livros para casa para ler com os pais e amigos e estavam mais envolvidas com a leitura. Este estudo mostra que as crianças que estão motivadas passam mais tempo a ler e são leitores com melhores desempenhos.

Wigfield (1997), estudando a relação entre a motivação para a leitura e o desempenho, comprovou que a motivação da leitura estava relacionada, de forma expressiva, com a quantidade e frequência de leitura dos alunos. Constataram ainda, que as dimensões mais fortemente relacionadas com o desempenho, eram as razões sociais para a leitura, as crenças de eficácia em leitura, a curiosidade, envolvimento e importância da leitura, o reconhecimento social e a leitura para notas.

No trabalho de Wigfield e Guthrie (1997) e Cox e Guthrie (2001) os autores concluíram que vários aspectos da motivação intrínseca como a curiosidade, o envolvimento, o desafio e a importância, predizem a quantidade e frequência de leitura. Também a motivação extrínseca, que se refere ao reconhecimento e competição, prediz a quantidade e frequência de leitura, embora não de forma tão significativa como a motivação intrínseca.

Para Deci, Vallerand, Pelletier e Ryan (1991), os alunos motivados têm curiosidade em aprender sobre o mundo que os rodeia, procurando envolver-se com os livros como meio de absorver esse conhecimento.

Mazzoni, Gambrell e Korkeamaki (1999), declaram que uma motivação positiva para a leitura está associada a melhores níveis de desempenho, maior processamento cognitivo, melhor compreensão conceptual e desejo de persistir quando a leitura é difícil. A visão destes autores sobre a motivação para a leitura é baseada na ênfase dada ao auto-conceito de leitor e os valores subjacentes à leitura onde os discentes que acreditam ser capazes e competentes conseguem executar as tarefas com sucesso. De igual modo aqueles que percebem a leitura como algo de valor e importante, com razões para ler, irão dedicar-se com maior esforço e interesse a actividades de leitura.

A teoria da auto-determinação defendida por Deci e colaboradores (1991, cit. por Cox & Guthrie, 2001) afirma que a motivação é um factor de peso uma vez que tem efeitos nos desempenhos e resultados académicos dos alunos bem como nos seus comportamentos. Este

princípio também é defendido por Cox e Guthrie (2001) e d'Ailly (2003), que verificaram o comportamento autónomo e auto determinado do aluno, como o prazer pela leitura, é influenciado positivamente por variáveis motivacionais.

A investigação de Guthrie, Wigfield, Humenick, Perencevich, Taboada e Barbosa (2006) revelou que a motivação para a leitura é um importante contribuidor do sucesso escolar, especialmente, em alunos do 3º ao 5º ano de escolaridade, em que a motivação para a leitura prediz o desempenho e resultados em leitura.

Unrau e Schalkman (2006), conferiram num estudo que desenvolveram, que a motivação intrínseca relaciona-se positivamente com a compreensão de textos por parte dos alunos, sendo que aqueles que apresentavam, maiores níveis de motivação detinham uma maior compreensão textual.

## CAPÍTULO II

### AUTO-PERCEPÇÃO DE LEITOR E A LEITURA

#### INTRODUÇÃO

Neste capítulo, iremos finalizar a revisão de literatura, salientando as percepções de competência do indivíduo enquanto leitor e o efeito das mesmas na leitura.

Posteriormente terminaremos esta secção relacionando as percepções de leitor com as variáveis desempenho e género.

#### 1. AUTO-PERCEPÇÃO DE LEITOR

Segundo Barnett e Filby (1982) quando os alunos iniciam a sua escolaridade começam a formar percepções académicas sobre si próprios.

De acordo com Zimmerman e Ringle (1981) e Schunk (1983), as auto-percepções podem motivar ou inibir a performance do indivíduo em todos os aspectos da sua vida. Os julgamentos que este faz sobre as suas competências, afectam a realização do mesmo através da escolha ou evitamento de actividades, dispêndio de esforço e a persistência face aos objectivos.

Henk e Melnick (1995), afirmam que *“o modo como o indivíduo se sente enquanto leitor, pode influenciar claramente a escolha ou evitamento de momentos de leitura, a quantidade de esforço dispendido nestas actividade e a persistência do sujeito de forma a compreender o que lê”* (p.472).

No que concerne à leitura, as experiências iniciais de aprendizagem da leitura podem influenciar o consequente desempenho do aluno, bem como o desenvolvimento de percepções leitoras sobre si mesmo, sendo que as crianças que experimentem situações de sucesso na leitura tendem a ler mais frequentemente e por longos períodos de tempo alcançando mais sucessos neste domínio (Chapman & Tunmer, 1995; 2003).

O sucesso do aluno em leitura tem sido ao longo dos anos associado ao seu Auto-conceito de leitor e também às suas percepções de auto-eficácia em relação à leitura.

Para Monteiro e Mata (2001), o Auto-conceito leitor diz respeito às percepções que indivíduo tem de si enquanto leitor. Chapman e Tunmer (1995), defendem que este constructo comporta três aspectos essenciais e relacionados entre si: a) *as percepções de*

*competência*, que se referem às crenças de capacidade e proficiência em actividades de leitura; b) *percepções de dificuldade*, que dizem respeito às crenças de que aquela tarefa de leitura é difícil e as *atitudes face à leitura*, que se relacionam com os sentimentos do indivíduo perante a leitura.

Chapman, Tunmer e Prochnow (2000) verificaram haver uma relação entre o auto-conceito leitor e o desempenho dos alunos em leitura, sendo que existiam diferenças entre os bons e maus leitores, em que os primeiros apresentavam um auto-conceito leitor mais positivo em relação aos restantes.

Também as crenças de auto-eficácia, aparecem como associadas às das auto-percepções do indivíduo. Schunk e Swartz (1993) afirmam que o aluno que se percebe como eficaz, é capaz de se esforçar e persistir perante as contrariedades que as tarefas lhes possam causar. Com base nesta descrição, Henk e Melnick (1995) descrevem a auto-eficácia de leitor, como as avaliações que o indivíduo faz de si como leitor, sendo que estas irão afectar as escolhas de actividades de leitura do aluno.

O mesmos autores, precedentemente citados, acreditam que existem, e de acordo com Bandura (1982), fontes de informação utilizadas pelo indivíduo, de forma a construir os seus julgamentos sobre a sua própria auto-percepção leitora. Estas fontes estão relacionadas com o *Progresso* (que diz respeito ao modo como a criança percebe o seu desempenho actual em leitura comparativamente com o do passado), a *Comparação Social* (relaciona-se com o modo como a criança percebe o seu desempenho em comparação com o dos colegas), o *Feedback Social* (relaciona-se com o feedback directo ou indirecto, de pais, colegas e familiares, acerca do desempenho da criança na leitura) e por fim as *Atitudes face à leitura* (que se relaciona com os sentimentos internos vividos pela criança nos momentos de leitura).

No que concerne ao progresso, de acordo com Thames e Reeves (1994, cit. por Howe, Thames & Kaselskis, 1997), vários investigadores debruçaram-se sobre as auto-percepções de literacia dos alunos, verificando que estas estavam relacionadas directamente com o progresso das competências dos alunos. Outros estudos, ainda, comprovam que as crianças integram informação sobre os seus desempenhos passados percebendo-a como relevante para o seu desempenho futuro (Stipek & Hoffman, 1980b cit. por Stipek, 1981) e para os seus julgamentos de eficácia (Shaklee, 1976 cit. por Stipek, 1981).

Segundo (Bandura, 1981, cit. por Schunk, 1982) as pessoas que, periodicamente, ao longo do tempo que fracassam mas que posteriormente mostram progressos conseguem aumentar as suas percepções de eficácia. À medida que as crianças resolvem problemas na escola, elas observam o seu progresso e começam a desenvolver um sentido de eficácia. Neste contexto, o facto de uma criança ter sucesso numa tarefa, contribui para que esta aumente as suas percepções de eficácia. Ainda no seguimento deste estudo, podemos verificar que há fortes indícios, de acordo com Schunk (1982) de que as *“percepções que as crianças têm sobre as suas capacidades têm efeitos significativos nos seus subseqüentes desempenhos”* (p. 555).

Para Schunk e Swartz (1993) a informação sobre o progresso do aluno serve como fonte de sustento da sua auto-eficácia numa determinada tarefa. Os mesmos autores conferiram que os alunos, aos quais lhes era dado um feedback sobre o seu progresso nas actividades de escrita, aumentavam positivamente as suas percepções de auto-eficácia.

Relativamente, à comparação social, Ruble, Boggiano, Feldman, Loebl (1980) afirmam que esta é a fonte mais importante de informação para a auto-avaliação que o aluno faz das suas competências. Segundo Renick e Harter (1989), a informação que este retira da comparação social, é usada como meio de se avaliar a de si mesmo. Ainda neste sentido, Veroff e Veroff (1980 cit. por Renick & Harter, 1989), enfatizam que o ambiente escolar despoleta a comparação social, através de métodos como as notas, trabalhos de grupo formados consoante as competências das crianças, em que estas são alvo de avaliações baseadas no desempenho dos seus pares desde o momento em que frequentam a escola. Também a investigação desenvolvida por Renick e Harter (1989), comprova *“que as auto-percepções dos alunos são fortemente influenciadas pela comparação social”* (p. 635). Os alunos com dificuldades de aprendizagem afirmam que se percebem, academicamente, mais competentes dentro de salas com outras crianças com dificuldades de aprendizagem. Esta percepção muda, quando estes alunos se comparam com alunos cujo desempenho é normal ou bom, afirmando que neste contexto se percebem como mais fracos e ineficazes.

Quanto ao feedback social, Barnett e Filby (1982), alegam que desde cedo, quando o aluno entra na escola, começa a formar percepções sobre si mesmo e à medida que vai recebendo e assimilando feedback sobre os seus desempenhos, vai ajustando as suas

percepções sobre a sua eficácia com as dos professores e dos seus pares. De acordo com Oldfather e Dahl, (1994 cit. por Wang, 2000), o feedback positivo dos professores, dos pares e dos pais sobre a leitura da criança, torna-a mais confiante nesta mesma actividade. Através do elogio dos professores e dos colegas, as crianças podem construir uma atitude mais confiante e positiva sobre a leitura. Altermatt e Pomerantz (2003) e Altermatt, Pomerantz, Ruble, Frey e Greulich (2002) conferiram que as percepções que os pares têm sobre as competências das crianças, afectam as suas próprias auto-percepções de eficácia.

Bouchev e Harter (2005), conduziram um estudo e averiguaram que, os alunos a quem era dado um elogio dos professores e dos pais ao seu desempenho, apresentavam percepções de competência mais elevadas ao invés dos alunos aos quais não era dado qualquer tipo de feedback sobre o seu trabalho. Frome e Eccles (1998) concluíram que as percepções de competência que os pais têm sobre os filhos, têm efeitos significativamente fortes, sobre as percepções de competência dos mesmos.

No que respeita às atitudes dos alunos sobre a leitura, Wang (2000) afirma que, quando as crianças têm uma atitude positiva face à leitura, isso ajuda-as de forma significativa no seu processo de desenvolvimento da literacia.

De modo igual modo, o estudo desenvolvido por Twist, Gnaldi, Schagen e Morrison (2004) concluiu que o facto dos alunos deterem atitudes negativas ao ler, influencia negativamente as suas percepções e desempenhos nesta tarefa.

Ainda neste sentido os resultados encontrados por Worrell, Roth e Gabelko (2007) permitem afirmar que, as atitudes dos alunos face à leitura têm efeitos significativos sobre os seus desempenhos, sendo que aqueles que têm atitudes mais positivas apresentam desempenhos mais altos e frequentes do que aqueles cujas atitudes são negativas ou baixas.

## **2. AUTO-PERCEPÇÃO DE LEITOR E GÉNERO**

Para Eccles, Wigfield, Harold e Blumenfeld (1993), as percepções de competência dos rapazes são mais elevadas em actividades como, o desporto, ao passo que as percepções mais elevadas das raparigas, são em actividades ligadas com a leitura, podendo-se, então, concluir que ambos os sexos são influenciados pelas suas percepções de competência na escolha e persistência nas tarefas.

No estudo desenvolvido por MacKenna et al., (1995), os resultados demonstram que quer na dimensão atitude para a leitura recreativa quer na dimensão atitude para a leitura académica, as raparigas apresentam atitudes, significativamente, mais elevadas que os rapazes. No mesmo sentido os estudos de Mazzoni, Gambrell e Korkeamaki (1999) e Twist, Gnaldi, Schagen e Morrison (2004) permitem ilustrar o, anteriormente, constatado.

Wigfield, Eccles, Yoon, Harold, Arbretton, Freedman-Doan e Blumenfeld (1997) concluíram que, as percepções de competência das raparigas e dos rapazes, diferem muito devido aos estereótipos que a sociedade constrói e incute, relativamente, às actividades em que as raparigas são melhores que os rapazes e vice-versa. A investigação, destes autores, permitiu verificar que as raparigas possuem crenças de eficácia mais elevadas em leitura e música, sendo que as dos rapazes, são superiores em áreas como a matemática e o desporto.

Na pesquisa desenvolvida por Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa e Bandura, (2001) as raparigas auto-percepcionam-se, significativamente, mais eficazes no desempenho académico que os rapazes.

### **3. AUTO-PERCEPÇÃO DE LEITOR E DESEMPENHO**

Para Ghaith e Bouzeineddine (2003) e Sainsbury e Schagen (2004) os aspectos afectivos da leitura correlacionam-se, claramente, com a realização em leitura do aluno. Assim, os alunos com atitudes positivas para a leitura têm auto-percepções de eficácia mais favoráveis, persistem por mais períodos de tempo na leitura, desfrutam das aprendizagens e compreendem melhor o material que lêem.

As auto-percepções de competência das crianças são importantes preditores para o seu envolvimento na tarefa e consequente desempenho. Por exemplo, as crianças que se percebem como competentes, têm mais probabilidade de persistir, quando confrontadas com dificuldades, bem como, utilizar as competências e estratégias que possuem (Simpson, Licht, Wagner & Stader, 1996).

Bouchey e Harter (2005), e Eccles, Wigfield, Harold e Blumenfeld (1993) afirmam que as auto-percepções académicas dos alunos são preditores críticos do seu sucesso académico.



Wigfield, Eccles, Yoon, Harold, Arbreton, Freedman-Doan e Blumenfeld (1997) constataram que estas percepções têm um efeito relevante sobre a quantidade de esforço despendido pelo aluno, sobre os objectivos de aprendizagem e sobre o desempenho dos mesmos.

Comparados com alunos que duvidam das suas capacidades de aprendizagem, aqueles que se sentem eficazes para aprender ou para executar uma tarefa, participam mais prontamente, trabalham mais arduamente, persistem por mais tempo na tarefa perante dificuldades, atingindo níveis de desempenho mais elevados (Wigfield & Eccles, 2002).

Rider e Colmar (2006, cit. por Gabadinho, 2008) investigaram a relação entre a percepção do aluno enquanto leitor e as competências de leitura ao nível da correcção, velocidade e compreensão, num grupo de 80 alunos do 4º ano de escolaridade. Concluíram assim a existência de uma forte relação entre o desempenho em leitura e a percepção leitora que o aluno tinha de si próprio.

## **CAPÍTULO III**

### **PROBLEMATIZAÇÃO**

#### **1. Enquadramento geral da problemática, objectivos e hipóteses**

De acordo com o estudo do Pisa (2003), desenvolvido também em Portugal sobre, entre outras áreas, a competência das crianças e jovens portugueses na leitura, podemos observar que as mesmas não estão a atingir os níveis de leitura desejados, obtendo resultados muito fracos. Constata-se ainda, quando comparamos os resultados dos alunos portugueses, em leitura, no ano de 2000 com o ano de 2003, que não existem diferenças significativas, apesar de haver um progresso nos resultados, ainda que muito pouco expressivo. A situação torna-se mais dramática, quando comparamos os resultados dos estudantes portugueses em leitura, com os dos outros países da OCDE, sendo os nossos valores, significativamente, mais baixos que a média da OCDE ficando assim muito distanciado dos países que obtiveram melhores classificações médias.

Perante estes resultados fracos, torna-se assim urgente entender que factores estão relacionados com o sucesso do aluno em leitura, e de que forma se associam com o envolvimento e desempenho do mesmo neste domínio.

Estudos mostram que, especialmente em alunos do 3º ao 5º ano de escolaridade, a motivação para a leitura, prediz o seu consequente desempenho (Gottfried, 1985). Os alunos que estão envolvidos nas tarefas de leitura, compreendem melhor o que lêem e têm melhores desempenhos do que aqueles que não se envolvem tanto, mostrando assim o papel importante da motivação para a leitura na compreensão leitora. (Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 1999, cit. por Guthrie & Wigfield, 2000).

A relevância dada aos factores motivacionais no desempenho do aluno em leitura, estendeu-se aos factores afectivos, tendo estes sido alvo de investigações que os encaram como fortes preditores do envolvimento e desempenho académico do aluno.

As auto-percepções envolvem a percepção que o aluno tem das suas competências, auto-conceito, objectivos, esforços, interesses, atitudes, valores e emoções (Schunk & Meece, 1992).

De acordo com Bandura e Schunk (1981), os julgamentos que o sujeito faz sobre a sua competência para desempenhar algo, afecta a sua realização, assim como as suas

escolhas de actividades, o esforço despendido e a sua capacidade de persistência nos objectivos. Educadores e investigadores têm reconhecido ao longo do tempo a importância de se conhecer o mais e melhor possível os diversos elementos afectivos que moldam o empenho e interesse dos alunos na leitura (Henk & Melnick, 1995).

A investigação no domínio afectivo, tem demonstrado que as crianças que têm ideias e opiniões positivas face à leitura, tendem a ler mais, por mais períodos de tempo e com maior intensidade traduzindo-se num desempenho superior em leitura por parte destes alunos (Anderson, Fielding, e Wilson, 1998, cit. por Henk e Melnick, 1995). Do mesmo modo sabemos que crianças que nutrem sensações negativas perante a leitura sofrem prejuízos ao nível do seu desempenho, contribuindo para que estas por evitem totalmente a leitura ou leiam com pouco envolvimento (Henk & Melnick, 1995).

### **1.1. Objectivos e Hipóteses**

O objectivo central deste estudo consiste em explorar a relação entre a motivação para a leitura e a auto-percepção leitora. Juntamente com este, outros objectivos específicos estão delineados para este estudo.

O primeiro objectivo é o de analisar os perfis motivacionais na leitura de alunos do 1º ciclo do 4º ano de escolaridade. Para além desta primeira análise, pretendemos estudar a relação entre as variáveis perfil motivacional e género do aluno. O segundo objectivo prende-se com o estudo da relação entre as variáveis perfil motivacional e desempenho do aluno em leitura. O terceiro objectivo, consiste em analisar os perfis de auto-percepção leitora e estudar a relação entre esta variável e o género do aluno. O quarto objectivo, prende-se com o estudo da relação entre o perfil de auto-percepção leitora e a variável desempenho do aluno em leitura.

Tendo em conta os objectivos previamente apresentados, enunciamos de seguida os problemas e as hipóteses que orientaram o presente estudo.

Segundo Gambrell, Codling & Palmer (1996), a motivação é actualmente considerada como um constructo poderoso e influente na literacia.

Mais especificamente, a motivação para a leitura tem sido alvo de inúmeros estudos que revelam a existência de diferenças significativas entre os géneros sendo que rapazes e raparigas apresentam orientações motivacionais diferentes.

No sentido de corroborar o anteriormente afirmado, os resultados obtidos por Matos (2003, cit. por Antunes, 2008), apontam que as raparigas, em termos gerais, apresentam determinados comportamentos indicadores de níveis mais elevados de motivação, quando comparadas com os rapazes, pois elas investem mais na escola e apresentam níveis de persistência mais elevados, enquanto os rapazes demonstram menos prazer pela escola e aborrecem-se mais facilmente. Estudos levados a cabo por Monteiro e Mata (2001) e Mata e Monteiro (2005), verificaram que as raparigas apresentam valores mais elevados dos que os rapazes, nas dimensões Auto-conceito leitor, Prazer, Reconhecimento Social e Razões Sociais. Num outro estudo levado a cabo por Merisuo-Storm (2006), podemos constatar que as raparigas estão significativamente mais motivadas que os rapazes para ler livros.

De salientar também, o trabalho de Gabadinho (2008), onde os valores obtidos pelas raparigas na motivação para a leitura, são superiores aos dos rapazes, nas dimensões da motivação intrínseca, Reconhecimento Social e Razões Sociais.

Neste sentido propomos o seguinte problema e hipótese de estudo:

**Q1** – *Qual a relação entre os níveis motivacionais para a leitura dos alunos do 4º ano de escolaridade e o género?*

**H1** – *As raparigas apresentarão uma motivação para a leitura, nas dimensões Envolvimento em leitura, Razões Sociais, Auto-conceito leitor e Reconhecimento Social mais elevada do que os rapazes.*

De acordo com Guthrie e colaboradores (2006), a motivação para a leitura é um importante contributo para o desempenho do aluno e sucesso escolar.

Gambrell e colegas (1996) afirmam que os alunos altamente motivados para a leitura gostam de ler, assim, como escolher o que lêem graças a um conjunto muito vasto de razões que vão desde a curiosidade, envolvimento, trocas sociais e satisfação emocional. Segundo Guthrie (1996), este gerar por parte do aluno das suas próprias oportunidades de leitura, contribui para que o mesmo trace o seu destino nos caminhos da literacia.

Relativamente à relação entre a motivação para a leitura e o desempenho, Gambrell (1996), defende que as crianças que estão motivadas e passam mais tempo a ler são melhores leitores. Além disso, afirma que investir na motivação para a leitura bem como no bom

desempenho desta, é fundamental para melhorar a situação futura educacional do aluno que tenha dificuldades nesta área.

Segundo Guthrie e Alvermann (1999), o desempenho em leitura está fortemente associado com a motivação. A competência de compreensão leitora num teste standardizado está, significativamente, associada às dimensões da motivação envolvimento, Reconhecimento Social, Razões Sociais e Competição. De acordo com o autor, os professores verificaram que os bons alunos possuem um perfil motivacional diferente dos maus alunos, sendo que os primeiros estão motivados intrinsecamente para a leitura e os segundos extrinsecamente.

Cox e Guthrie (2001) afirmam que entre os alunos do 1º ciclo, a quantidade de leitura do aluno prediz o seu desempenho em leitura. De salientar ainda que os alunos que lêem bastante e mais frequentemente se tornam bons leitores e alcance mais facilmente resultados positivos em actividades onde a leitura esteja envolvida. No entanto é de salientar que um aluno que lê com mais frequência é porque possui também uma maior motivação, podendo então afirmar que a motivação prediz por sua vez o envolvimento do aluno com a leitura.

Também Gabadinho (2008) ao analisar a relação entre o desempenho e a motivação para a leitura, verificou que de uma forma geral os alunos com um bom desempenho em leitura, possuíam valores mais elevados nas dimensões da motivação para a leitura, na motivação intrínseca, reconhecimento social e razões sociais. Chapman, Tunmer e Prochnow (2000) concluíram que os alunos com um desempenho melhor em leitura possuíam um auto-conceito leitor mais elevado.

Neste sentido propomos o seguinte problema e hipótese de estudo:

**Q2** – *Qual a relação entre os níveis motivacionais para a leitura dos alunos do 4º ano de escolaridade e o desempenho em leitura?*

**H2** – *Os alunos com um desempenho em leitura mais elevado terão níveis motivacionais mais elevados para a leitura, nas dimensões Envolvimento em leitura, Razões Sociais, Reconhecimento Social e Auto-conceito Leitor.*

Segundo Alverman e Guthrie (1993 cit. por Henk & Melnick, 1995) recentemente investigadores e educadores mostraram um renovado interesse no modo como factores afectivos influenciam o desempenho e o comportamento académico das crianças.

A relação entre o género e a auto-eficácia tem sido alvo de inúmeras investigações. Os resultados do estudo de Wigfield e seus colegas (1997), demonstram que os rapazes têm crenças de competência significativamente maiores que as raparigas, nas áreas da matemática e do desporto, em contraste com as raparigas que possuem crenças de competência superiores áreas da leitura e da música.

Também Gabadinho (2008), constatou na sua investigação, que as raparigas detinham valores mais elevados que os rapazes nas dimensões da auto-percepção de leitor, atitudes face à leitura, feedback social, progresso e comparação social.

Neste sentido propomos o seguinte problema e hipótese de estudo:

**Q3** – *Qual a relação entre a auto-percepção de leitor dos alunos do 4º ano de escolaridade e o género?*

**H3** – *As raparigas apresentarão uma percepção leitora mais positiva nas dimensões, Atitudes face à Leitura, Feedback Social, Comparação Social e Progresso, que os rapazes.*

A relação entre as auto-percepções e o desempenho do aluno também têm sido alvo de investigações de modo a tentar perceber a sua natureza.

Diferentes perspectivas sobre a motivação para o desempenho tais como, a teoria Expectativa-Valor, advogam que as auto-percepções do indivíduo sobre as suas competências são preponderantes para o seu desempenho e realização da tarefa (Simpson, et al., 1996).

Os julgamentos de auto-eficácia afectam o desempenho, influenciando as escolhas, a rejeição ou evitamento de tarefas, o esforço dispendido e persistência face ao objectivo (Schunk, 1984, cit. por Henk e Melnick 1995). Os bons leitores exibem maior empenho e dedicação na leitura, reforçando, positivamente, as suas interacções com a mesma, ao contrário dos que se percebem como maus leitores.

Lynch (2002) concluiu que as crianças com um fraco desempenho em leitura mostram auto-percepções negativas acerca das suas competências leitoras. Os mesmos autores afirmam que as auto-percepções leitores têm um papel crucial no desempenho do aluno em leitura em que as auto-percepções de eficácia baixas do aluno bem como

sentimentos de ineficácia, estão fortemente associadas a expectativas e crenças igualmente baixas/negativas em relação aos seus desempenhos futuros.

Por fim, Gabadinho (2008) observou que os alunos com um desempenho mais forte em leitura, tinham uma auto-percepção mais positiva nas dimensões atitudes face à leitura, feedback social, comparação social e progresso.

Neste sentido propomos o seguinte problema e hipótese de estudo:

**Q4** – *Qual a relação entre as auto-percepções de leitor dos alunos do 4º ano de escolaridade e o desempenho em leitura?*

**H4** – *Os alunos com um desempenho em leitura mais elevado apresentarão auto-percepções de leitor mais positivas, nas dimensões Atitudes face à Leitura, Progresso, Comparação Social e Feedback Social, do que os alunos com um desempenho mais fraco.*

A literatura acerca da motivação para a leitura e da percepção leitora, mostra-nos duas perspectivas distintas quanto à relação e direcção desta, existente entre estas duas variáveis. Por um lado defende que os alunos que apresentam uma motivação académica intrínseca alta detêm percepções em relação à sua eficácia mais positivas ao contrário dos que apresentam uma motivação académica mais extrínseca. Outros porém afirmam que a percepção leitora é que define o nível motivacional do aluno para a leitura.

Segundo estudos como o de Gottfried (1990) as percepções de competência das crianças estão positivamente relacionadas com a sua motivação intrínseca.

Quando confrontados com uma dificuldade, os alunos que têm uma percepção positiva da sua competência, dedicar-se-ão mais, serão mais perseverantes e motivados para concluir a tarefa, ao contrário, daqueles com uma percepção baixa da sua competência que, facilmente, desistem e abandonam a tarefa (Bouffard et al., 2003).

Uma investigação, levada a cabo, com crianças do 4º ao 8º ano de escolaridade (Gottfried, 1985) concluiu que as que apresentam níveis altos de motivação intrínseca académica mostram níveis, significativamente, mais elevados e positivos de percepções em relação à sua competência académica.

Os resultados do estudo desenvolvido por Gottfried (1990) mostram que *“as crianças com uma motivação intrínseca académica elevada tendem a ter significativamente maiores níveis de desempenho assim como percepções mais favoráveis sobre a sua competência académica”* (p. 535)

De acordo com Wigfield (1997) as percepções de auto-eficácia assim como a motivação intrínseca estão fortemente relacionadas. Se o aluno não acredita que tem a capacidade de ler bem, não irá acreditar no seu controlo sobre as actividades que envolvam livros e não desenvolverá também a procura e curiosidade pelos mesmos.

Também a pesquisa de Gabadinho (2008), confirma a existência de uma relação positiva entre a motivação para a leitura e a auto-percepção de leitor dos alunos.

Neste sentido propomos o seguinte problema e hipótese de estudo:

**Q5** – *Qual a relação entre as auto-percepções de leitor e a motivação para a leitura dos alunos do 4º ano de escolaridade?*

**H5** – *Existe uma relação positiva entre a auto-percepção leitora do aluno e a sua motivação para a leitura.*

## **1.2. OPERACIONALIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS**

Seguidamente iremos discriminar o modo como as diversas variáveis referidas nas hipóteses foram operacionalizadas no presente estudo

### **1.2.1 Desempenho em leitura**

Esta variável é operacionalizada a partir dos resultados obtidos por cada aluno em três domínios específicos da leitura, sendo que em cada um destes, os valores variam entre 1 (valor mínimo) e 7 (valor máximo): *Correcção* (capacidade de descodificar e pronunciar as palavras correctamente); *Fluência* (capacidade de leitura rápida, automática, desenvolta e clara sem hesitações, pausas ou soletração) e *Compreensão* (capacidade de identificar e apreender, sem grandes dificuldades, os conteúdos e significados da mensagem escrita).



### **1.2.2 Motivação para a Leitura**

Esta variável é operacionalizada a partir da média obtida por cada criança em cada uma das dimensões que avaliam a motivação para a leitura. Em cada uma das dimensões o valor mínimo que uma criança pode obter é de 1 e o valor máximo é de 4.

### **1.2.3 Auto-percepção de Leitor**

A operacionalização desta variável é feita através da média obtida pela criança em cada uma das dimensões que avaliam a auto-percepção leitora. Os valores poderão variar entre 1, que equivale a uma auto-percepção leitora mais desfavorável, e o valor 5 que corresponde a uma auto-percepção leitora mais favorável.

## **CAPÍTULO IV**

### **MÉTODO**

#### **1. PARTICIPANTES**

Participaram neste estudo 213 alunos do 1º ciclo do 4º ano de escolaridade. Do total, 126 pertencem ao sexo feminino e 87 ao sexo masculino, e as suas idades oscilam entre os 9 e os 13 anos perfazendo uma média de 9 anos e 2 meses de idade. Dos 213 alunos, existem 22 com repetência, de entre os quais 15 são do sexo feminino e 7 do sexo masculino (repetiram um ou mais anos de escolaridade), contrastando com 191 alunos não-repetentes, em que 176 são do sexo feminino e 37 pertencem ao sexo masculino (Ver quadro 1). Para além destes alunos, participaram um total de 10 professores, 9 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 24 e os 58 anos de idade e com uma média de 9.5 anos de serviço. Os dados foram recolhidos em 10 turmas, junto dos alunos e respectivos professores, do 1º ciclo do 4º ano de escolaridade, pertencentes a escolas do Funchal, sendo que 3 são do ensino privado e 1 do ensino público.

#### **2. INSTRUMENTO**

##### **2.1. Questionário da Motivação para a Leitura**

Para avaliar a motivação do aluno para a leitura, utilizámos o Questionário da Motivação para a Leitura, dirigido a alunos do 5º até ao 9º ano de escolaridade (Anexo A). Apesar da nossa amostra contemplar somente crianças de 4º ano, achámos viável, após um pré-teste, utilizar este questionário para crianças do 5º ao 9º ano uma vez que abrangia mais dimensões da leitura. Este questionário está a ser adaptado à população portuguesa, através do Questionário da Motivação para a Leitura, traduzido por Monteiro e Mata (2001) tendo sido construído com base no questionário original: Motivation for Reading Questionnaire (MRQ) de Wigfield, Guthrie e McGough (1996, cit. por Monteiro & Mata, 2001). O mesmo teve por base os trabalhos desenvolvidos em três grandes áreas

da motivação: auto-eficácia; motivação intrínseca-extrínseca, valores subjectivos e objectivos de realização e motivação social.

### 2.1.1 Estrutura, Descrição e Cotação da Escala

Este questionário é um instrumento de medida multidimensional, constituído por 54 itens que se encontram agrupados em 9 dimensões da motivação para a leitura: Prazer, Reconhecimento Social, Razões Sociais, Auto-conceito de Leitor, Importância da Leitura, Curiosidade pela Leitura, Leitura Informal, Resistência à Leitura, Obrigação. Este questionário está ainda organizado numa escala de 4 pontos onde para cada uma das dimensões, é calculada a média da cotação dos itens que a constituem, de tal modo que se podem obter scores que podem variar entre 1 e 4, em que a opção Muito Diferente de Mim, cotamos como 1; a opção Diferente de Mim, cotamos como 2; Parecido Comigo, cotamos como 3 e Muito Parecido Comigo, cotamos como 4. O valor 1 é simbólico de pouca concordância com o item apresentado e o valor 4 representante de uma grande concordância, face ao item apresentado.

O quadro de seguida apresentado indica as dimensões e os respectivos itens que constituem o instrumento por nós utilizado para avaliar a motivação dos alunos em leitura.

**Quadro 1 – Dimensões e respectivos itens do Questionário de Motivação para a Leitura**

<b>Dimensão</b>	<b>Itens</b>	<b>Nº de Itens</b>
<b>Prazer</b>	1; 9; 18; 26; 34; 54	6
<b>Reconhecimento Social</b>	2; 10; 19; 27; 35; 43; 51	7
<b>Razões Sociais</b>	3; 11; 20; 28; 36; 44	6
<b>Auto-conceito de Leitor</b>	4; 12; 21; 29; 37; 46; 52	7
<b>Importância da Leitura</b>	5; 13; 22; 30; 38; 47	6
<b>Curiosidade pela Leitura</b>	6; 14; 23; 31; 39; 48	6
<b>Leitura Informal</b>	7; 15; 24; 32; 40; 49	6
<b>Resistência à Leitura</b>	8; 16; 25; 33; 41; 50	6
<b>Obrigação</b>	17; 42; 45; 53	4

Cada uma destas dimensões tem como objectivo avaliar aspectos da motivação para a leitura: *Auto-conceito de Leitor* constituído por 7 itens, que reenviam para a forma como a criança percepçiona a sua competência em situações de leitura (e.g. Item 5: “*Saber ler é muito importante para o meu futuro*”). A dimensão *Prazer* é formada por 6 itens que se referem ao prazer que se pode usufruir da leitura (e.g. Item 9: “*Gosto que me ofereçam livros*”). A dimensão *Reconhecimento Social* é composta por 7 itens, que remetem para a importância atribuída pela criança ao reconhecimento externo (outros significativos), em relação ao seu sucesso em leitura (e.g. Item 2: “*Para mim é importante que os meus pais valorizem as leituras que faço*”). A dimensão *Razões Sociais*, é constituída por 6 itens que dizem respeito ao processo de partilha de ideias obtidas na leitura com amigos e familiares (e.g. Item 3: “*Por vezes leio com familiares ou amigos*”). A dimensão *Importância* formada por 6 itens refere-se à importância que a criança atribui à leitura (e.g. Item 6: “*Se um professor fala sobre um assunto interessante, eu gosto de ler mais sobre isso*”). A dimensão *Curiosidade* é composta por 6 itens que remetem para o desejo da criança de aprender acerca de um dado tema de interesse pessoal (e.g. Item 14: “*Eu leio sobre os meus pensamentos para aprender mais sobre eles*”). A dimensão *Leitura Informal* com 6 itens, que dizem respeito à leitura que a criança faz por opção (e.g. Item 24: “*Costumo ler revistas e jornais*”). A dimensão *Obrigação* com 4 itens refere-se à leitura por parte da criança a pedido ou por ordem de alguém (e.g. Item 17: “*Leio porque sou obrigado*”). Por fim, a última dimensão, *Resistência* é constituída por 6 itens que remetem para os aspectos que os alunos dizem não gostar na leitura (e.g. Item 8: “*Textos mais complicados não são divertidos de ler*”).

## 2.2 Questionário da Auto-percepção Leitora

Para avaliar o modo como as crianças se percepçionam enquanto leitoras utilizámos o Questionário da Auto-percepção leitora. Este questionário está a ser adaptado à população portuguesa tendo sido traduzido por Gabadinho e Monteiro (2007) e foi construído com base no questionário original: *Reading Self-Perception Scale* (RSPS) de Henk e Melnick (1995). O RSPS (Anexo A) foi criado para avaliar as competências auto-percepçionadas na leitura e é baseado na teoria da auto-eficácia de Bandura (1982).

### 2.2.1. Estrutura, Descrição e Cotação da Escala

Este questionário é um instrumento de medida multidimensional, constituído por 29 itens que se encontram agrupados em 4 dimensões da auto-percepção leitora: Atitudes, Reconhecimento Social, Progresso e Comparação Social. Este questionário está ainda organizado numa escala de 5 pontos onde para cada uma das dimensões, é calculada a média da cotação dos itens que a constituem, de tal modo que se podem obter scores que podem variar entre 5 e 1, sendo que o valor máximo é 5 se a criança se identifica completamente com aquele item, ou 1 se não se identifica de todo com a afirmação apresentada. Assim, a opção *Concordo Totalmente* cotamos como 5; *Concordo* cotamos como 4; *Indeciso* cotamos como 3; *Discordo* cotamos como 2 e *Discordo Totalmente* cotamos como 1. Para cada sub escala é obtido um *score*, calculado através da média dos itens que a constituem. Importa referir que Henk e Melnick (1995) fazem o cálculo do valor das sub-escalas de um modo diferente. Com efeito, a cotação segue o mesmo padrão mas são contabilizados valores totais e não médias. Por exemplo, a escala Progresso é constituída por 9 itens e por isso o valor máximo que se pode obter é 45 ( $9 \times 5 = 45$ ).

O quadro que se segue indica as dimensões e os respectivos itens que constituem o instrumento por nós utilizado para avaliar o modo como os alunos se percebem enquanto leitores.

Quadro 2 – Dimensões e respectivos itens da escala de auto-percepção de leitor

<b>Dimensão</b>	<b>Itens</b>	<b>Nº de Itens</b>
<b>Progresso</b>	10, 13, 15, 18, 19, 23, 24, 27, 28	9
<b>Comparação Social</b>	4, 6, 11, 14, 20, 22	6
<b>Feedback Social</b>	2, 3, 7, 9, 12, 17, 30, 31, 33	9
<b>Atitudes face à Leitura</b>	5, 8, 16, 21, 25, 26, 29, 32	8

De seguida, será descrita mais pormenorizadamente a constituição da escala utilizada neste estudo. A dimensão *Progresso* é formada por 9 itens que nos reenviam para a forma como a criança percebe o seu desempenho actual em leitura comparativamente com o do passado (e.g. Item 10: “Agora, quando leio não tenho que me esforçar tanto como antes”).

A dimensão *Comparação Social* é formada por 6 itens que se referem ao modo como a criança percepciona o seu desempenho em comparação com o dos colegas (e.g. Item 4: “*Leio mais depressa do que os meus colegas*”). A dimensão *Feedback Social* tem 9 itens que dizem respeito ao modo como a criança percepciona o feedback directo ou indirecto, de pais, colegas e familiares, acerca do seu desempenho na leitura (e.g. Item 2: “*Eu sei que os meus professores gostam de me ouvir ler*”). Finalmente a dimensão *Atitudes face à Leitura* organizada em 8 itens que nos remetem para os sentimentos internos vividos pela criança nos momentos de leitura.

### **2.3 Questionário do Desempenho em Leitura**

Este questionário foi construído por nós de modo a avaliar o desempenho académico em leitura de cada aluno (Anexo A). Este é constituído por duas questões, sendo que a primeira remete para domínios específicos da leitura como a fluência (capacidade de leitura rápida, automática, desenvolta e clara sem hesitações, pausas ou soletração), a compreensão (capacidade de identificar e apreender, sem grandes dificuldades, os conteúdos e significados da mensagem escrita) e a correcção (capacidade de descodificar e pronunciar as palavras correctamente) de modo a que os professores avaliem os alunos de uma forma mais ponderada e precisa. Esta escala é ainda constituída por uma segunda questão que remete a avaliação do professor para uma visão mais geral e global do desempenho do aluno em leitura.

Este questionário está ainda organizado numa escala de 7 pontos, podendo-se obter scores que podem variar entre 1 e 7, sendo que o valor máximo é 7, o que é representante de um excelente desempenho em leitura e o valor mínimo é 1, o que é representante de um fraco desempenho da criança em leitura.

A primeira questão deste questionário tenta obter informação do professor sobre o desempenho do aluno, em cada um dos aspectos da leitura, ao nível da fluência, correcção e compreensão na leitura. A segunda questão remete a apreciação que o professor faz, de uma forma geral, da competência do aluno em leitura.

### 3. ANÁLISE DAS PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DOS INSTRUMENTOS

#### 3.1 Análise Factorial do Questionário da Motivação para a Leitura

A análise das propriedades psicométricas da escala, foi realizada com base no programa SPSS, versão 15.0.

Para analisar a validade da escala, isto é, para verificar se a adaptação por nós realizada é válida, procedeu-se à análise factorial, cujo objectivo é, segundo Maroco (2007), o de *“descobrir e analisar a estrutura de um conjunto de variáveis interrelacionadas de modo a construir uma escala de medida de factores (intrínsecos) que de alguma forma (mais ou menos explícita) controlam as variáveis originais”* (p. 361).

Da análise factorial (Anexo B) realizada podemos constatar que o valor da variância explicada é de 56 %. Durante este processo, os itens da dimensão Auto-conceito leitor foram invertidos, por estarem formulados na forma negativa. Retiraram-se, ainda, itens da escala original (Ver quadros 3 e 4) uma vez que apresentavam níveis elevados de dispersão na sua saturação com os vários factores, ou por outro lado, apresentavam-se isolados, não formando conjunto com outros itens de modo a formar um factor evidente. De salientar ainda que aquando da análise factorial deste instrumento, as dimensões Leitura Informal, Resistência e Obrigação, não se estabeleceram como factores isolados sendo que alguns dos respectivos itens não se agrupavam com os restantes ou então apresentavam valores de alfa de Cronbach muito pouco significativos (inferiores a 0.60) tendo-se optado assim por excluí-las. Ainda dentro desta análise, verificamos que esta escala mede quatro factores (dimensões), constituídos por um total de 31 itens, o que se pode verificar no quadro seguidamente apresentado.

Quadro 3 – Análise factorial, com rotação Varimax, do Questionário da Motivação para a Leitura

Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Praz1	0,555			
Praz9	0,565			
Praz18	0,764			
Imp22	0,737			
Praz26	0,732			
Cur39	0,669			
Imp30	0,667			
Imp47	0,61			
Imp13	0,637			
Cur48	0,599			
Imp38	0,548			
Cur23	0,544			
Praz54	0,477			
RazS44			0,768	
RazS28			0,736	
RazS36			0,666	
RazS11			0,596	
RazS3			0,563	
RS19		0,77		
RS10		0,746		
RS43		0,749		
RS27		0,677		
RS35		0,642		
RS51		0,583		
AC29				0,62
AC37				0,658
AC21				0,682
AC46				0,509
AC12				0,605
AC4				0,528
<b>Alfa de Cronbach</b>	0.92	0.86	0.83	0.71
<b>% Variância Esperada</b>	60%			



Tendo por base o quadro 3, iremos de seguida explicitar melhor os factores que constituem a escala e os itens correspondentes.

O **Factor 1** corresponde à dimensão que foi por nós nomeada de **Envolvimento com a Leitura** contendo os itens 18; 22; 26; 39; 30; 47; 13; 48; 9; 38; 23; 1; 54 que pertenciam às dimensões inicialmente designadas de *Prazer* (1; 18; 26; 9; 54), *Curiosidade* (39; 48; 23) e *Importância* (22; 30; 47; 13; 38). Verificou-se que as dimensões Prazer, Curiosidade e Importância apareciam sempre agrupadas, pelo que se passou a considerar uma só dimensão o que parece ter fundamento uma vez que são todas dimensões remetem para uma motivação mais intrínseca. De igual modo a curiosidade do aluno, ou seja o desejo que demonstra em aprender algo, é movido pelo prazer e pela importância que o mesmo atribui à leitura.

Assim, os itens que compõem este factor são os seguintes: 1- “Eu gosto de ler para me distrair”; 9- “Eu gosto que me ofereçam livros”; 18- “Eu divirto-me enquanto leio”; 26- “Eu gosto muito de ler” e 54 – “Quando vou de férias gosto sempre de levar livros para ler”; 23- “Gosto de ler sobre novos assuntos”; 39- “Gosto de descobrir coisas novas com a leitura” e 48 – “Normalmente aprendo coisas lendo”; 13- “Para mim é muito importante ler bem”; 22- “Ler é importante”; 30- “Ler é importante porque aprendo coisas novas”; 38- “Ler é importante porque me ajuda a resolver problemas do dia-a-dia”; 47- “A leitura é uma forma importante de obtermos conhecimentos”.

Outro factor que surgiu após a análise factorial foi o **Factor 2** que corresponde à dimensão **Reconhecimento Social** que inclui os itens 10- “Eu gosto de ouvir o professor dizer que leio bem”; 19- “Fico feliz quando alguém reconhece que leio bem”; 27- “Gosto que os meus pais reconheçam os meus esforços para ler”; 35- “É importante que me digam quando estou a ler bem”; 43- “É importante quando o professor valoriza as minhas leituras”; 51- “É importante que reconheçam quando me esforço para ler”.

Um outro factor que nos surgiu foi o **Factor 3** que corresponde à dimensão **Razões Sociais** que engloba os itens 3- “Por vezes leio com familiares ou amigos”; 11- “Costumo partilhar as minhas leituras com a minha família”; 28- “Converso com os meus amigos sobre o que leio”; 36- “Em casa costumo falar sobre o que estou a ler”; 44- “Gosto de falar com os meus amigos sobre os livros que leio”.

Por fim um último factor que apareceu após a análise factorial foi o **Factor 4** que se refere à dimensão **Auto-conceito** e que inclui os seguintes itens 4- “Quando leio em voz alta

engano-me várias vezes”; 12- “Compreendo bem aquilo que leio”; 21- “Consigo ler durante bastante tempo”; 29- “Leio depressa”; 37- “Eu leio bem”; 46- “Eu acho que ler é difícil”.

Seguidamente apresentamos um quadro comparativo das dimensões e respectivos itens existentes antes e depois de se proceder à análise factorial desta escala.

Quadro 4 – Dimensões e respectivos itens da escala da motivação para a leitura, antes e depois, da análise factorial da escala

ANTES DA ANÁLISE FACTORIAL		DEPOIS DA ANÁLISE FACTORIAL	
DIMENSÃO	ITENS	DIMENSÃO	ITENS
PRAZER	1; 9; 18; 26; <b>34</b> ; 54	ENVOLVIMENTO EM LEITURA	1; 9; 18; 26; 54
IMPORTÂNCIA DA LEITURA	<b>5</b> ; 13; 22; 30; 38; 47		13; 22; 30; 38; 47
CURIOSIDADE PELA LEITURA	<b>6</b> ; <b>14</b> ; 23; <b>31</b> ; 39; 48		23; 39; 48
AUTO-CONCEITO DE LEITOR	4; 12; 21; 29; 37; 46; <b>52</b>	AUTO-CONCEITO DE LEITOR	4; 12; 21; 29; 37; 46
RECONHECIMENTO SOCIAL	<b>2</b> ; 10; 19; 27; 35; 43; 51	RECONHECIMENTO SOCIAL	10; 19; 27; 35; 43; 51
RAZÕES SOCIAIS	3; 11; <b>20</b> ; 28; 36; 44	RAZÕES SOCIAIS	3; 11; 28; 36; 44
<b>LEITURA INFORMAL</b>	<b>7</b> ; <b>15</b> ; <b>24</b> ; <b>32</b> ; <b>40</b> ; <b>49</b>	DIMENSÕES E RESPECTIVOS ITENS ELIMINADOS	
<b>RESISTÊNCIA À LEITURA</b>	<b>8</b> ; <b>16</b> ; <b>25</b> ; <b>33</b> ; <b>41</b> ; <b>50</b>		
<b>OBRIGAÇÃO</b>	<b>17</b> ; <b>42</b> ; <b>45</b> ; <b>53</b>		

*Nota:* Os itens e dimensões escritos a vermelho neste quadro são referentes aos que foram eliminados, após a realização da análise factorial

### 3.1.1 Consistência Interna do Questionário da Motivação para a Leitura

De acordo com Lopes (2006, cit. por Antunes, 2008), para verificar se uma escala é válida, a análise da consistência interna dos itens que a compõem, constitui também um elemento importante. Assim, efectuámos uma análise da consistência interna das dimensões que constituem a escala, baseando-nos nos valores de alfa de Cronbach.

De acordo com Nunnally (1978, cit. por Antunes, 2008), considera-se que um instrumento tem fiabilidade apropriada quando o alfa ronda 0,70. Contudo, o mesmo autor

refere que na área das Ciências Sociais, um alfa de 0,60 pode ser considerado aceitável desde que os resultados obtidos com esse instrumento sejam interpretados com precaução.

Os valores de alfa, correspondentes à consistência interna das cinco dimensões da escala de Motivação para a Leitura, são apresentados no quadro 1.

Verificou-se que todas as dimensões apresentam uma consistência interna superior a 0.70, o que segundo a literatura anteriormente apresentada, é um instrumento com uma boa fiabilidade, sendo que os valores da consistência interna das quatro dimensões desta escala oscilam entre 0.71 e 0.92 (Anexo B).

### **3.2 Análise Factorial do questionário da Auto-percepção de Leitor**

Da análise factorial (Anexo B) realizada podemos constatar que o valor da variância explicada é de 57 %. Esta mesma análise, mostra que esta escala mede quatro factores (dimensões), constituídos por um total de 29 itens, o que se pode verificar no quadro seguidamente apresentado.

Quadro 5 – Análise factorial, com rotação Varimax, da Escala de Auto-percepção de leitor

Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
At5	0,45			
At8	0,623			
At16	0,745			
At21	0,597			
At25	0,826			
At26	0,719			
At29	0,849			
At32	0,73			
FS2		0,709		
FS3		0,582		
FS7		0,722		
FS9		0,628		
FS12		0,553		
FS17		0,679		
FS30		0,685		
FS31		0,564		
FS33		0,509		
Prg13			0,682	
Prg15			0,676	
Prg18			0,728	
Prog23			0,681	
Prog24			0,703	
Prog27			0,748	
Prg28			0,69	
CS4				0,75
CS6				0,415
CS14				0,58
CS20				0,583
CS22				0,62
<b>Alfa de Cronbach</b>	0.89	0.91	0.87	0.73
<b>%Variância Esperada</b>	57 %			

De realçar ainda que aquando da análise factorial deste instrumento, que houve itens (itens 10 e 11) que apareciam muitos dispersos ou que não se agrupavam com os restantes tendo-se optado assim por eliminá-los. Tendo por base o quadro 5, iremos de seguida explicitar melhor os factores que constituem a escala e os itens que lhes correspondem.

O **Factor 1** corresponde à dimensão **Atitudes** que contém os itens 5- “Gosto de ler em voz alta.”; 8- “Quando leio sinto-me satisfeito.”; 16- “A leitura faz-me sentir feliz”; 21- “Sinto-me calmo quando leio.”; 25- “Sinto-me confortável a ler.”; 26- “A leitura descontraí-me.”; 29- “Ler faz-me sentir bem.”; 32- “Gosto de ler.”.

O **Factor 2** que diz respeito à dimensão **Feedback Social** incluindo os itens 2- “Eu sei que os meus professores gostam de me ouvir ler.”; 3- “Os meus professores pensam que a minha leitura é boa”; 7- “Os meus colegas gostam de me ouvir ler.”; 9- “Os meus colegas acham que leio bastante bem”; 12- “As pessoas da minha família pensam que sou um bom leitor.”; 17- “Os meus professores acham que sou um bom leitor.”; 30- “Os meus colegas acham que sou um bom leitor.”; 31- “As pessoas da minha família acham que leio muito bem.”; 33- “As pessoas da minha família gostam de me ouvir ler.”.

O **Factor 3** que remete para a dimensão **Progresso** com os itens 13- “Estou a melhorar na leitura.”; 15- “Agora, quando leio, preciso de menos ajuda do que precisava antes.”; 18- “Para mim ler, agora, é mais fácil do que era antes.”; 23- “Para mim ler, agora, é mais fácil do que era antes.”; 24- “Agora consigo perceber melhor o significado das palavras do que percebia antes.”; 27- “Agora, consigo ler melhor do que lia antes”; 28- “Agora, quando leio, reconheço mais palavras do que reconhecia antes”. Finalmente o **Factor 4** corresponde à dimensão **Comparação Social** englobando os itens 4- “Leio mais depressa do que os meus colegas.”; 6- “Quando leio, consigo perceber melhor as palavras do que os meus colegas.”; 14- “Compreendo o que leio tão bem como os meus colegas.”; 20- “Leio melhor do que os meus colegas de turma.”; 22- “Leio mais do que os meus colegas”.

### 3.2.1 Consistência Interna do Questionário da Auto-percepção de Leitor

Os valores de alfa, correspondentes à consistência interna das quatro dimensões da escala de Auto-percepção leitora, são apresentados no quadro 3. Verificou-se que todas as dimensões apresentam uma consistência interna superior a 0.70, o que segundo a literatura

anteriormente apresentada, é um instrumento com uma boa fiabilidade, sendo que os valores da consistência interna das quatro dimensões oscilam entre 0.73 e 0.91 (Anexo B).

#### **4. Procedimento**

Este estudo obedeceu a um conjunto de fases, que se iniciou com a realização do pedido de autorização para ter acesso às escolas, e a partir daqui aos alunos e aos respectivos professores para o nosso estudo. Num primeiro momento, em Janeiro, foram estabelecidos contactos com quatro escolas (três do ensino privado e uma do ensino público) do 1º ciclo do ensino básico, do concelho do Funchal, tendo sido mostrado interesse e aceitação por este estudo, daí os pedidos terem sido diferidos com rapidez. Posteriormente, foi explicado ao presidente do conselho executivo de cada escola quais os objectivos do nosso estudo, quais os questionários a aplicar e duração dos mesmos, salvaguardando sempre a confidencialidade da escola e dos alunos. Depois do avalo positivo dos professores, foi-lhes entregue a autorização para os Encarregados de Educação tendo-se, igualmente, combinado o dia e a hora em que se poderia proceder à recolha dos dados. Salientámos que como tínhamos dois questionários diferentes para aplicar, seria vantajoso fazê-lo em dois dias diferentes (um dia para cada questionário) de modo a evitar o aborrecimento por parte dos alunos e, consequente, enviesamento das suas respostas. A recolha dos dados realizou-se durante os Janeiro e Fevereiro de 2008. No momento da aplicação dos questionários aos alunos, estes foram informados que iriam responder a um questionário, sobre a leitura, fazendo-se de seguida uma breve introdução aos alunos, na qual foram lidas as instruções. Com o intuito de explicitar como deveriam responder ao questionário, foram utilizados as questões que serviam de exemplo. Depois de responderem aos exemplos, sublinhámos a importância dos alunos serem o mais sinceros possível declarando que não havia respostas certas nem erradas, e que não se tratava de nenhum jogo, pelo que deveriam levar o tempo que necessitassem a responder, sem terem pressa de serem os primeiros a acabar. Focámos ainda que caso os alunos tivessem alguma dúvida em relação aos itens do questionário que não hesitar em apelar à nossa ajuda. Por fim passou-se à aplicação da escala em sala de aula, ao grupo turma, em que cada um leu e preencheu as afirmações individualmente. Depois da explicação da escala aos alunos, foi entregue o questionário destinado ao professor, dando-lhe as instruções de preenchimento.

## CAPÍTULO V

### APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão analisados os dados obtidos, que por sua vez serão apresentados de acordo com a ordem dos problemas e hipóteses por nós formuladas. O tratamento estatístico efectuado, para a avaliação das nossas hipóteses em estudo, foi obtido através da utilização do programa estatístico SPSS, versão 15.0.

#### 1. RESULTADOS REFERENTES À MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA

##### 1.1 Análise do perfil motivacional dos alunos

Tendo em consideração a totalidade da nossa amostra, procurámos traçar o perfil motivacional dos sujeitos, tendo como referência o cálculo para cada sub escala, da respectiva média e desvio-padrão (Anexo C).

Quadro 6 – Estatística descritiva das dimensões da Motivação para a Leitura

Dimensões	Nº de Itens	M	Sd
<b>Reconhecimento Social (Re.S.)</b>	6	3.6	0.55
<b>Envolvimento em Leitura (E.L.)</b>	13	3.4	0.60
<b>Auto-Conceito Leitor (A.L.)</b>	6	3	0.58
<b>Razões Sociais (Ra.S.)</b>	5	2.7	0.78

No quadro 6, pode-se observar o perfil motivacional da totalidade dos alunos, relativamente à leitura, em termos das médias e desvios-padrão obtidos nas quatro dimensões que compõem a escala de motivação do aluno.

Sabendo que o valor máximo que se poderia obter, em cada uma das dimensões consideradas, era 4 e o mínimo 1, podemos verificar que os valores obtidos pela nossa amostra, nas diferentes subescalas da motivação para a leitura situam-se acima do valor médio (2.5).

Contudo, ao analisarmos o quadro 6, verifica-se que algumas dimensões têm valores mais elevados que outras. O valor mais elevado aparece na dimensão Reconhecimento Social

(3.6), seguindo-se da dimensão Envolvimento em Leitura (3.4), com um valor muito próximo do anterior. Posteriormente, a dimensão Auto-conceito, mostra um valor de 2.9, sendo este um dos mais baixos deste gráfico. Por fim, a dimensão com o valor mais baixo é a da Razões Sociais (2.7).

De modo a verificar se existiam diferenças significativas entre as quatro médias obtidas, calculámos o t-teste, cujos resultados indicaram que todas as médias são, significativamente, diferentes umas das outras (Envolvim./Raz. Sociais  $t = 16.9$   $p < 0.001$ ; Envolvim./Reconhe. Social  $t = -5.60$   $p < 0.001$ ; Envolvim./Auto-conc.  $t = 10.06$   $p < 0.001$ ; Raz. Sociais/Reconhe.Social  $t = -17.70$   $< 0.001$ ; Raz. Sociais/Auto-conc.  $t = -5.08$ ; Reconhe. Social/Auto-conc.  $t = 13.86$   $p < 0.001$ ).

Face a estes resultados podemos afirmar que os participantes deste estudo apresentam-se como leitores motivados e lêem por diferentes razões. Por outras palavras, dão especial importância às avaliações externas que as pessoas fazem do seu desempenho em leitura e também desejo, curiosidade e prazer interior face à leitura, considerando-a como uma tarefa importante e útil. Apesar de apresentarem valores mais baixos nas dimensões Auto-conceito leitor e Razões Sociais, mas por se encontrarem acima da média, estes leitores detêm percepções de competência em leitura positivas e partilham as suas leituras com os familiares e amigos.

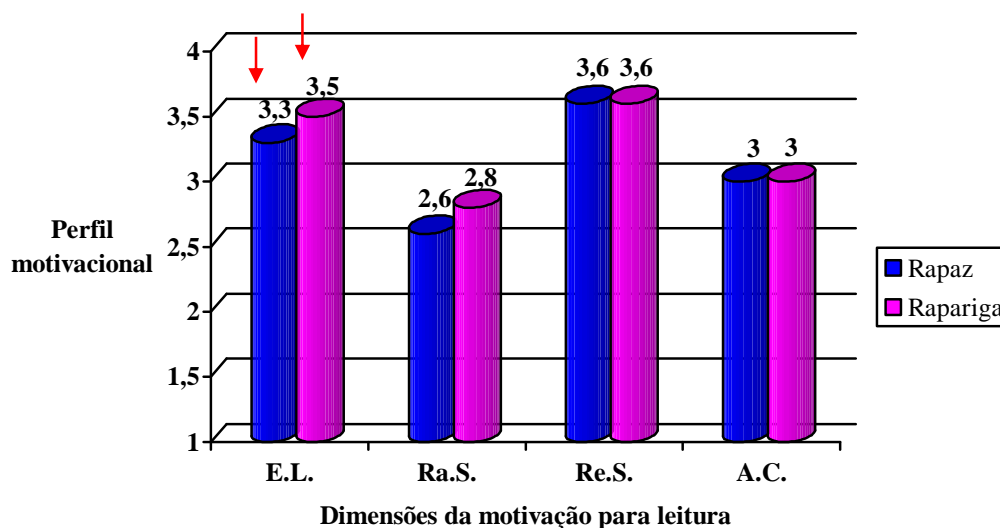
## **1.2 Análise da relação entre o género e motivação para a leitura**

De forma a verificar o impacto do género na motivação para a leitura, e assim investigar a hipótese **H1**, “*As raparigas apresentarão uma motivação para a leitura, nas dimensões Envolvimento em leitura, Razões Sociais, Auto-conceito leitor e Reconhecimento Social mais elevada que os rapazes*”, foram calculadas as médias em cada uma das dimensões da motivação para a leitura, em função do género, e analisadas as diferenças de médias entre rapazes e raparigas. No sentido de perceber se estas diferenças são estatisticamente significativas, realizamos uma MANOVA (Maroco, 2007).

Os resultados obtidos encontram-se na figura seguidamente exposta.



Figura 1- Valores das médias, por género, da motivação para a leitura das crianças do 4º ano de escolaridade



E.L. – Envolvimento em leitura; Ra.S. – Razões Sociais; Re.S. – Reconhecimento Social;  
A.C. – Auto-conceito leitor

Na figura 1, pode-se observar o perfil motivacional da totalidade dos alunos nos dois géneros, relativamente à leitura, em termos das médias (Anexo C).

Ao analisarmos separadamente os perfis motivacionais dos rapazes e raparigas, podemos detectar algumas diferenças, ainda que pouco expressivas, entre os géneros.

Constatamos que as raparigas têm valores mais elevados que os rapazes nas dimensões Envolvimento na Leitura (3.5; 3.3 respectivamente) e Razões Sociais (2.8; 2.6 respectivamente). Nas restantes dimensões, Reconhecimento Social e Auto-conceito Leitor, ambos os géneros apresentam valores idênticos (3.6 e 3 respectivamente).

De seguida, realizou-se uma análise de variância multivariada (MANOVA) com o intuito de avaliar se a variável, em estudo (género), está associada com os níveis de motivação dos alunos. Os resultados obtidos evidenciam a existência de uma relação entre a variável género e a motivação para a leitura, apenas na dimensão Envolvimento em Leitura (Pillai's  $F(2,692) = 6.58$   $p < 0.05$ ).

Deste modo, **rejeitamos H1**, uma vez que, e apesar de haver uma relação entre o género e a dimensão Envolvimento em Leitura, esta não se verifica em todas as dimensões da leitura, tal como definido na nossa hipótese.

### 1.3 Análise do desempenho dos alunos em Leitura

Tendo em consideração a totalidade da nossa amostra, procurámos traçar o desempenho dos sujeitos em leitura, tendo como referência o cálculo das percentagens de sujeitos acima e abaixo da mediana.

No tratamento de dados, decidimos optar por agregar todos os valores, em dois grupos distintos divididos consoante o posicionamento destes, acima ou abaixo da mediana, cujo valor era 5. O **GRUPO 1** inclui todos os alunos cujo desempenho em leitura é cotado como 1, 2, 3, 4 e 5 (abaixo da mediana), e o **GRUPO 2** corresponde aos alunos cujo desempenho em leitura é avaliado como 6 e 7 (acima da mediana). Optamos por esta disposição, uma vez que, quando analisados o número de sujeitos, correspondentes a cada valor classificativo, alguns mostravam-se significativamente mais pequenos que outros, pelo que se preferiu esta categorização de modo a equilibrar os grupos e obter resultados estatisticamente válidos.

De seguida apresentamos no quadro 2, apresentamos a percentagem de alunos com um desempenho em leitura acima e abaixo da mediana (Anexo C).

Quadro 7 – Percentagem de alunos do 4º ano de escolaridade com um desempenho em leitura, acima e abaixo da mediana

Desempenho em Leitura	Valores (%)
Abaixo da mediana	54%
Acima da mediana	47%

O quadro 2 elucida-nos para o facto de, o número de alunos nos dois grupos, ser desigual, sendo que no primeiro se encontram 54% dos sujeitos e no segundo 47%.

Podemos concluir face a estes resultados que são mais os sujeitos cujo desempenho se situa entre o fraco e o bom havendo uma percentagem mais pequena de alunos que consegue alcançar um desempenho em leitura entre o muito bom e o excelente.

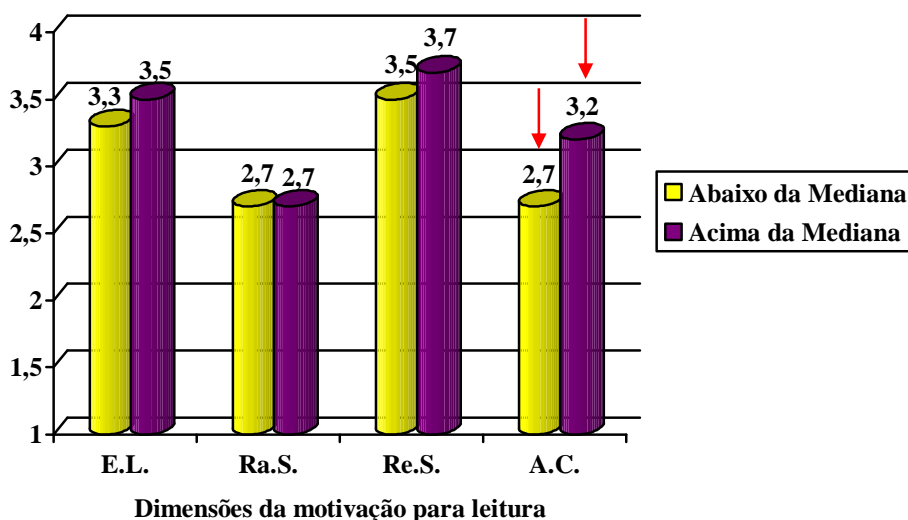
### 1.4 Análise da relação entre o desempenho dos alunos e a motivação para a leitura

De modo a verificarmos a possível existência de uma relação entre o desempenho em leitura e a motivação para a leitura, e assim investigar a nossa segunda hipótese: “*Os alunos*

com um desempenho em leitura mais elevado terão níveis motivacionais positivos para a leitura, nas dimensões *Envolvimento em leitura*, *Razões Sociais*, *Reconhecimento Social* e *Auto-conceito Leitor*” procedemos à análise das médias do desempenho em leitura, nas diferentes dimensões da escala da motivação.

De seguida apresentamos os valores das médias, acima e abaixo da mediana, para cada uma das dimensões da motivação para a leitura.

Figura 2- Valores das médias, acima e abaixo da mediana, da motivação para a leitura das crianças do 4º ano de escolaridade



E.L. – Envolvimento em leitura; Ra.S. – Razões Sociais; Re.S. – Reconhecimento Social;  
A.C. – Auto-conceito leitor

Na figura 2, pode-se observar o desempenho em leitura da totalidade dos alunos, nas dimensões da escala da motivação para a leitura, em termos das médias (Anexo C).

Constata-se que, em todas as dimensões da motivação para a leitura exceptuando a dimensão Razões Sociais, existem diferenças de valores das médias, entre os alunos situados acima e abaixo da mediana. Em todas elas, os valores médios mais elevados são concernentes aos alunos cujo desempenho está entre o muito bom e o excelente.

As dimensões que registam os valores mais elevados são a do Reconhecimento Social (3.5 e 3.7), e de seguida a do Envolvimento em Leitura (3.3 e 3.5). As que, por sua vez,

detêm os valores mais baixos são a do Auto-conceito Leitor (2.7 e 3.2) e a das Razões Sociais (2.7).

De seguida, realizou-se uma análise de variância multivariada (MANOVA) com o intuito de avaliar se a variável, em estudo (desempenho) está relacionada com os níveis de motivação dos alunos. Os resultados obtidos permitem-nos adiantar que o desempenho está associado à motivação para a leitura, somente, na dimensão Auto-conceito Leitor (Pillai's  $F(7.098) = 31. p < 0.05$ ).

Deste modo, **rejeitamos H2**, uma vez que, e apesar de haver uma relação entre o desempenho em leitura e a dimensão Auto-conceito Leitor, esta não se verifica para todas as dimensões da motivação para a leitura, tal como definido por nós na nossa hipótese.

## 2. Resultados referentes à auto-percepção de leitor

### 2.1 Análise do perfil de auto-percepção de leitor dos alunos

Tendo em consideração a totalidade da nossa amostra, procurámos traçar o perfil de auto-percepção leitora, tendo como referência o cálculo para cada sub escala, da respectiva média e desvio-padrão.

Quadro 8 – Estatística descritiva das dimensões da Auto-percepção de leitor

Dimensões	Nº de Itens	M	Sd
Atitudes (AT.)	8	4.2	0.82
Feedback Social (F.S.)	9	3.6	0.69
Comparação Social (C.S.)	5	3.2	0.69
Progresso (PG.)	8	4.4	0.65

No quadro 8, pode-se observar o perfil de auto-percepção de leitor da totalidade dos alunos, em termos das médias e desvios-padrão obtidos nas quatro dimensões que compõem a escala de auto-percepção de leitor (Anexo C).

Sabendo que o valor máximo que se poderia obter em cada uma das dimensões consideradas, era 5 e o mínimo 1, podemos verificar que os valores obtidos pela nossa amostra, nas diferentes subescalas da motivação para a leitura situam-se acima do valor

médio (3). De salientar que esta escala tem um item (o item nº 1), que remete para a “percepção geral” que o aluno tem da sua competência em leitura. Este, não foi contemplado pela nossa análise uma vez que, e segundo Henk e Melnick (1995) este item “*é utilizado simplesmente para encorajar as crianças a reflectirem sobre a sua competência leitora*” (p. 473), e, portanto, iremos apenas considerar para efeitos de análise das hipóteses estabelecidas, os resultados obtidos pelos participantes deste estudo, nas escalas *Atitudes face à Leitura, Feedback Social, Comparação Social e Progresso*.

Quando analisamos o quadro 3, verifica-se que algumas dimensões têm valores mais elevados que outras. O valor mais elevado aparece na dimensão Progresso (4.4), seguindo-se a dimensão Atitudes face à Leitura (4.2), com um valor muito junto do anterior. Posteriormente, a dimensão Feedback Social, mostra um valor de 3.6, sendo este um dos mais baixos deste gráfico. Por fim, a dimensão com o valor mais baixo é a da Comparação Social (3.2).

De modo a verificar se existiam diferenças significativas entre as quatro médias obtidas, calculámos o t-teste, cujos resultados indicaram que todas as médias são, significativamente, diferentes umas das outras (Atit. /Feed.  $t = 13.57$   $p < 0.001$ ; Atit. /Comp.Soc.  $t = 19.45$   $p < 0.001$ ; Atit. /Prog.  $t = - 3.63$   $p < 0.001$ ; Feed. /Comp.Soc.  $t = 11.18$   $p < 0.001$ ; Feed. /Prog.  $t = - 16.89$ ).

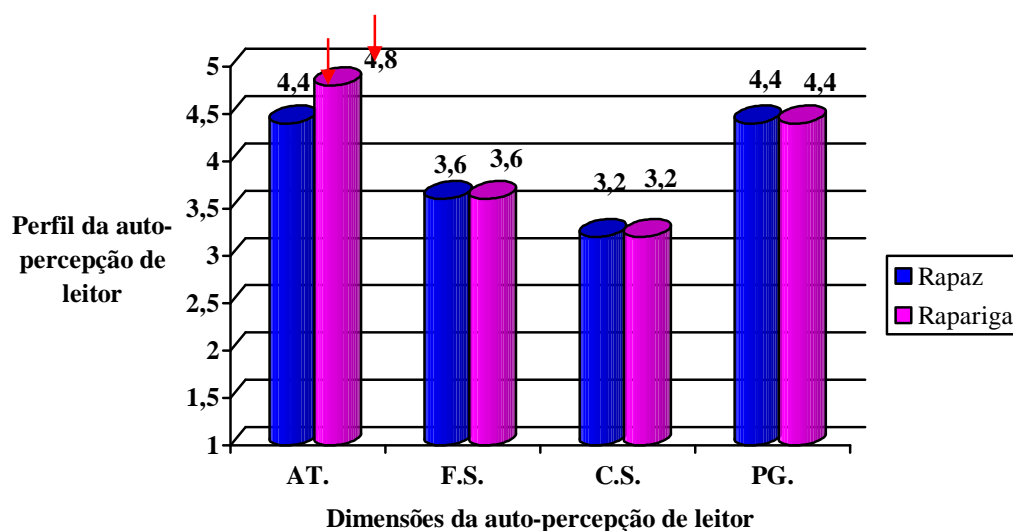
Face a estes resultados podemos afirmar que os participantes deste estudo percebem-se como leitores competentes, sentindo que o seu desempenho em leitura tem vindo a melhorar, considerando assim, que têm feito progressos nesta actividade. Possuem ainda uma atitude e um sentimento positivos em relação ao acto de ler. Por outro lado, e apesar de terem obtido valores mais baixos nestas dimensões, mas por se encontrem acima da média, estes alunos têm uma imagem positiva da opinião que os outros que lhe são significativos têm das suas capacidades de leitura, e quando comparam as suas aptidões com as dos seus colegas fazem uma auto-análise favorável da sua competência leitora.

## 2.2 Análise da relação entre o género e auto-percepção de leitor

De forma a verificar o impacto do género na auto-percepção de leitor, e assim investigar a hipótese **H3**, “*As raparigas apresentarão uma percepção leitora mais positiva nas dimensões, Atitudes face à Leitura, Feedback Social, Comparação Social e Progresso, do que os rapazes*”, foram calculadas as médias em cada uma das dimensões da motivação para a leitura, em função do género, e analisadas as diferenças de médias entre rapazes e raparigas.

Os resultados obtidos encontram-se na figura seguidamente exposta.

Figura 3- Valores das médias da auto-percepção de leitor das crianças do 4º ano de escolaridade, por género



AT.- Atitudes face à leitura; F.S. – Feedback Social; C.S. – Comparação Social; PG. - Progresso

Na figura 3, pode-se observar o perfil de auto-percepção de leitor, da totalidade dos alunos nos dois géneros, em termos das médias (Anexo C).

Constatamos que as raparigas têm valores mais elevados que os valores dos rapazes na dimensão Atitudes face à Leitura (4.8 e 4.4 respectivamente) ao passo que nas restantes dimensões, Feedback Social, Comparação Social e Progresso, ambos os géneros apresentavam valores iguais (3.6; 3.2 e 4.4 respectivamente).

De forma a perceber se o género se relacionava com a auto-percepção de leitor, realizámos uma MANOVA, cujos resultados evidenciam a existência de uma relação entre a variável género e a auto-percepção de leitor, apenas na dimensão Atitudes face à Leitura (Pillai's  $F(2,692) = 5.71$   $p < 0.05$ ).

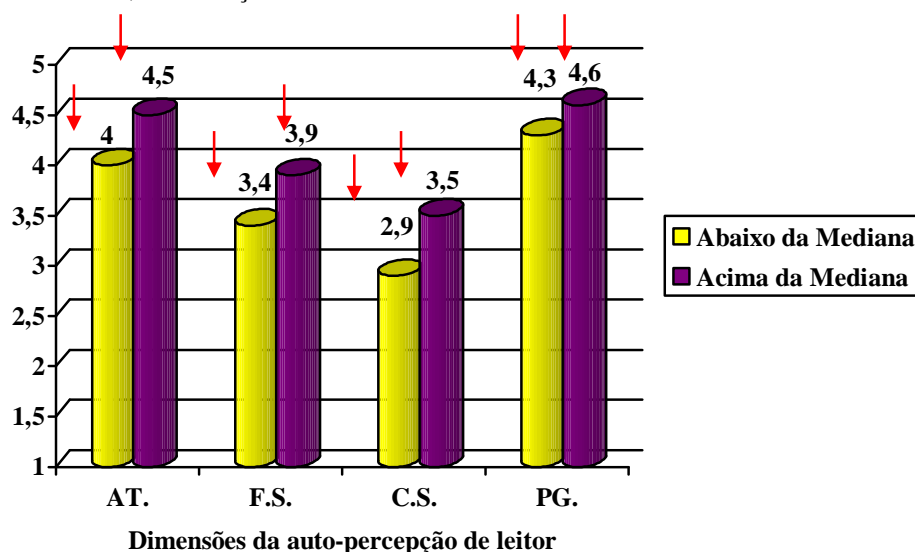
Deste modo, **rejeitamos H3**, uma vez que, apesar do género estar relacionado com a dimensão Atitudes face à Leitura, os resultados mostram que esta relação não é significativa para as restantes dimensões da auto-percepção de leitor, ao contrário do descrito na hipótese formulada.

### 2.3 Análise da relação entre o desempenho dos alunos e a auto-percepção de leitor

De modo a verificarmos a possível existência de uma relação entre o desempenho em leitura e a auto-percepção de leitor, e assim investigar **H4**: “*Os alunos com um desempenho em leitura mais elevado apresentarão auto-percepções de leitor mais positivas, nas dimensões Atitudes face à Leitura, Progresso, Comparação Social e Feedback Social, do que os alunos com um desempenho mais fraco*”, procedemos à análise das médias do desempenho em leitura, nas diferentes dimensões da escala da auto-percepção de leitor.

De seguida apresentamos os valores das médias, acima e abaixo da mediana, para cada uma das dimensões da auto-percepção de leitor.

Figura 4- Valores das médias, acima e abaixo da mediana, da auto-percepção de leitor, das crianças do 4º ano de escolaridade



AT.- Atitudes face à leitura; F.S. – Feedback Social; C.S. – Comparação Social; PG. - Progresso

Na figura 4, pode-se observar o desempenho em leitura da totalidade dos alunos, nas dimensões da escala auto-percepção de leitor, em termos das médias (Anexo C).

Constata-se que, em todas as dimensões da auto-percepção de leitor, existem diferenças de valores das médias, entre os alunos situados acima e abaixo da mediana. Em todas elas, os valores médios mais elevados são concernentes aos alunos cujo desempenho está entre o muito bom e o excelente.

As dimensões que registam os valores mais elevados, são a do Progresso (4.3 e 4.6), seguida da Atitudes face à Leitura (4 e 4.5). Por outro lado, as dimensões que registaram valores médios mais baixos, correspondem à do Feedback Social (3.4 e 3.9) e em último a dimensão Comparação Social (2.9 e 3.5).

Verificamos, e tendo por base o tratamento estatístico efectuado (MANOVA), que a variável desempenho se relaciona significativamente com todas as dimensões da escala da auto-percepção de leitor (Pillai's  $F(7.098) = 13.02$   $p < 0.05$ ; Pillai's  $F(7.098) = 21.42$   $p < 0.05$ ; Pillai's  $F(7.098) = 36.19$   $p < 0.05$ ; Pillai's  $F(7.098) = 14.77$   $p < 0.05$ ).

Estes resultados corroboram a nossa hipótese, confirmando que o desempenho do aluno está associado às suas auto-percepções de leitor, **aceitando-se H4.**

### **3. Análise da relação entre a motivação para a leitura e a auto-percepção de leitor**

De forma a obtermos resposta à questão de estudo que pretendia analisar a relação entre a motivação para a leitura e a auto-percepção de leitor, e testar a nossa **H5**: “*Existe uma relação positiva entre a auto-percepção leitora do aluno e a sua motivação para a leitura*”, procedemos à concretização do teste de Pearson, entre as dimensões extraídas do questionário da Motivação para a Leitura e as dimensões extraídas da escala de Auto-percepção de Leitor. O coeficiente de correlação de Pearson permite-nos avaliar a intensidade e a direcção da associação/correlação entre duas variáveis (Maroco & Bispo, 2006). De seguida apresentaremos o quadro ilustrativo das correlações entre a motivação para a leitura e a auto-percepção de leitor.



Quadro 9 – Correlações entre as dimensões da motivação para a leitura e as dimensões da auto-percepção de leitor

		Atitudes face à leitura	Feedback Social	Comparação Social	Progresso
<b>Envolvimento em Leitura</b>	r	,715(**)	,471(**)	,270(**)	,319(**)
	Sig.	,000	,000	,000	,000
<b>Razões Sociais</b>	r	,511(**)	,419(**)	,290(**)	,269(**)
	Sig.	,000	,000	,000	,000
<b>Reconhecimento Social</b>	r	,377(**)	,290(**)	,216(**)	,334(**)
	Sig.	,000	,000	,002	,000
<b>Auto-conceito Leitor</b>	r	,497(**)	,574(**)	,585(**)	,452(**)
	Sig.	,000	,000	,000	,000

**\*\* Correlação significativa para um nível de significância de 0,01**

*Nota:* os números escritos a vermelho representam exemplos de correlações mais fortes enquanto que os escritos a azul representam exemplos de correlações mais fracas.

No quadro 9, podemos observar a os valores que obtivemos após o teste de correlação de Pearson (Anexo C).

Verificamos que todas as dimensões da motivação para a leitura surgem correlacionadas como, significativamente, positivas com todas as dimensões da auto-percepção de leitor, e todas elas com um  $p < 0.01$ . Apesar destas correlações positivas, existem umas que se mostraram mais fortes quando comparadas com outras. As mais fortes podem ser verificadas entre as dimensões Envolvimento em Leitura e Atitudes face à Leitura ( $r = 0.71$ ), entre o Auto-conceito de Leitor e a Comparação Social ( $r = 0.58$ ) e entre o Auto-conceito de Leitor e o Feedback Social ( $r = 0.57$ ). Por outro lado as correlações mais fracas encontram-se entre a dimensão Reconhecimento Social e o Feedback Social ( $r = 0.21$ ), Razões Sociais e Progresso ( $r = 0.26$ ), entre o Reconhecimento Social e o Feedback Social ( $r = 0.29$ ) e entre as Razões Sociais e a Comparação Social ( $r = 0.29$ ).

Concluimos então que existe uma relação significativamente positiva entre a motivação para a leitura e a auto-percepção de leitor, sendo assim possível **aceitar H5**.

## **CAPÍTULO VI**

### **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Tendo em conta a apresentação dos resultados efectuada anteriormente, pretendemos neste capítulo proceder à sua discussão, procurando organizar a informação de acordo com a ordem dos problemas e hipóteses previamente delineados.

#### **1. Perfil motivacional dos alunos**

Para compreendermos as motivações dos alunos do 4º ano de escolaridade sobre a leitura, realizámos o estudo do seu perfil na motivação para a leitura.

Relativamente ao *perfil motivacional*, os resultados obtidos ilustram que estes participantes lêem por variadas razões, à semelhança dos dados alcançados noutros trabalhos (Baker & Wigfield, 1999; Mata & Monteiro, 2005; Monteiro & Mata, 2001; Gabadinho, 2008), corroborando, assim, a perspectiva de Guthrie e Wigfield (1997) e de Watkins e Coffey (2004), de que a motivação é um construto multidimensional.

Constatámos que as crianças revelaram uma motivação mais elevada para a leitura, com base no reconhecimento social, sendo assim importante para estas, que os outros significativos (pais, professores e colegas) tenham percepções positivas sobre o seu desempenho em leitura, ao considerem ser importante que estes agentes valorizem e elogiem as suas leituras. Estes resultados são, igualmente, consistentes com os de vários trabalhos (Monteiro & Mata, 2005; Mata & Monteiro, 2001; Baker & Wigfield, 1999 e Gabadinho, 2008).

Sublinhamos que, a opinião positiva que os professores, os pares e os pais têm sobre a leitura da criança, assim como o seu elogio, proporcionam-lhe uma atitude mais confiante e positiva na realização desta mesma actividade (Bandura, 1989; Wang, 2000). Suportando-nos nestas asserções, percebemos facilmente a razão pela qual a dimensão Reconhecimento Social, dimensão associada a uma motivação de carácter mais extrínseco, emergiu como sendo a mais valorizada para a motivação da leitura das crianças.

No nosso estudo, apesar de não termos realizado uma correlação entre estas variáveis, constatámos que, os alunos de ambos os grupos do desempenho, apresentam valores elevados e idênticos, na dimensão da motivação para a leitura mais extrínseca, o que nos leva a pensar que, quer os bons alunos quer os alunos menos bons, dão muito valor ao reconhecimento dos seus desempenhos nesta área.

Na continuação da análise do perfil motivacional, a dimensão Envolvimento em Leitura, que nos remete para uma motivação mais intrínseca, apareceu com valores, igualmente, expressivos. Com efeito, as crianças demonstraram um interesse interior pelo acto de ler, assegurando que gostam o fazer para se distraírem, e que a leitura permite-lhes saber coisas sobre novos assuntos. Este valor intrínseco dado à leitura é consistente com os resultados obtidos noutras pesquisas (Baker & Wigfield, 1999; Gabadinho, 2008; Wigfield et al., 1997) e poderão ser interpretados, através das práticas familiares em leitura em que as crianças estão envolvidas. O estudo de Newman (1986, cit. por Baker et al., 1996), comprovou, que as crianças que tinham um ambiente familiar que as estimulava para a leitura, escolhiam mais, autonomamente, livros durante o tempo livre, na escola ou em casa.

Estes níveis altos, de motivação intrínseca dos nossos participantes poderão ainda ser explicados, através do efeito significativo do contexto escolar.

Outra dimensão que também emerge no perfil motivacional dos alunos é o Auto-conceito de Leitor, em que os mesmos se consideram bons leitores, que compreendem bem o que lêem e que se enganam poucas vezes quando lêem em voz alta.

De igual modo, o facto destas possuírem uma grande motivação intrínseca pela leitura, poderá, de acordo Sweet e Guthrie (1998), proporcionar-lhes mais êxitos em leitura e, consequentemente, uma percepção de aptidão mais favorável, nesta área.

Ainda na análise do perfil motivacional, apurámos que estes alunos também dão alguma importância, à partilha das suas leituras com os familiares ou colegas, sendo estes resultados corroborados por Baker e Wigfield (1999), apesar do valor obtido nesta dimensão ter sido o mais baixo de todas as dimensões. Esta situação poderá ser explicada pelo facto de na nossa cultura escolar e familiar não ser muito habitual a existência de momentos de actividades de partilha da leitura.

## **2. Relação entre o género e a motivação para a leitura**

A análise da relação entre o género e a motivação para a leitura demonstrou que, ambos os géneros se apresentam como leitores motivados. No entanto quando analisamos mais, pormenorizadamente, os seus perfis, constatamos que existem diferenças entre rapazes e raparigas nas dimensões Envolvimento em Leitura e Razões Sociais, obtendo as raparigas valores médios superiores aos dos rapazes. Apesar destas disparidades, apenas verificamos uma relação, significativa, entre o género e o Envolvimento em Leitura. Estes resultados são consistentes com os que Mata e Monteiro (2005) e Baker e Wigfield (1999) encontraram nos seus trabalhos com o Questionário da Motivação para a Leitura. Compreendemos esta diferença entre os géneros, pelo facto das raparigas considerarem a leitura, mais do que os rapazes, como algo importante, útil e prazeroso (Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993). Esta dimensão está assim ligada ao valor que o aluno atribui à tarefa, daí que, tal como a Teoria da Expectativa-valor defende, que o valor que o mesmo atribui a uma tarefa tem um forte impacto sobre a motivação (Gambrell, Palmer, Codling e Mazzoni, 1996). Por outro lado, e segundo Eccles et al., (1993), ambos os géneros são compelidos, desde cedo, a aderir a actividades que estejam, socialmente, convencionadas como mais adequadas para rapazes e raparigas. Assim, com base nos estereótipos, os rapazes investem mais no desporto e as raparigas, por sua vez, na leitura, explicando, deste modo, o facto do género feminino ter uma motivação intrínseca superior em leitura.

### **3. Relação entre o desempenho em leitura e a motivação para a leitura**

No que concerne ao perfil do desempenho em leitura dos alunos, verificamos que grande parte se situa entre o fraco e o bom, ao passo que uma parte mais pequena, tem desempenhos muito bons ou excelentes em leitura.

Aquando da análise do desempenho nas diversas dimensões da motivação para a leitura, é visível a existência de desigualdades de valores entre os alunos situados abaixo da mediana e os acima da mediana. Constatámos ainda que, o desempenho se relaciona, somente de forma significativa, com a dimensão Auto-conceito de leitor, sendo que aqueles que apresentam os valores mais elevados são os que têm performances muito boas ou excelentes.

Estes resultados vão ao encontro dos encontrados em diversos estudos (Gabadinho, 2008; Guay, Marsh, & Boivin, 2003; West, 2002), que se aperceberam que aquelas crianças

que apresentavam dificuldades em leitura e por conseguinte, desempenhos menos bons, tinham percepções muito baixas e negativas sobre suas competências neste domínio.

A explicação para o facto do desempenho do aluno estar associado ao seu auto-conceito leitor, poder-se-á dever à necessidade de competência que o mesmo tem, postulada pela Teoria da Auto-determinação. Por outras palavras, o aluno que ambiciona ser eficaz na leitura, terá uma força maior para se envolver mais e obter bons desempenhos nesta actividade. Ao mesmo tempo, se as expectativas de sucesso do aluno forem elevadas, este irá conduzir a sua performance ao encontro das mesmas, tal como defendido na Teoria Expectativa-valor. Consequentemente, um aluno com realizações de êxito na leitura acabará por desenvolver uma imagem da sua competência em leitura bastante positiva, aumentando assim a sua motivação para a mesma (Ames, 1992) ao invés do que acontece caso os seus desempenhos se revelem fracos.

#### **4. Perfil de Auto-percepção de Leitor**

No que respeita ao perfil de auto-percepção de leitor, os resultados indicam-nos que os participantes têm uma percepção bastante favorável da sua competência leitora.

Esta percepção revela-se como muito positiva, sobre os seus progressos em leitura, em que os alunos afirmam, que agora quando lêem, não têm de se esforçar tanto como antes, fazendo-o com maior rapidez.

Schunk e Meece (1992) defendem que quando os alunos sentem que conseguiram ultrapassar dificuldades, que estão a tornar-se mais competentes e que são capazes de serem bem sucedidos, acumulam discursos e imagens mais favoráveis sobre si próprios, associadas a sentimentos de competência.

Ao mesmo tempo, estas crianças apresentam sentimentos positivos face à leitura, ao afirmarem que esta tarefa as faz sentir felizes e satisfeitas. Pensamos, assim, que os sentimentos positivos que estas crianças têm quando lêem, poder-se-ão dever às atitudes que os seus pais nutrem e lhes inculcem perante esta actividade.

Por outro lado, as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores destas crianças poderão ser estimulantes o suficiente de modo a desencadear-lhes sentimentos positivos quando lêem. Num estudo promovido por Eldredge (1991, cit. por Wang, 2000), verificou-se que, os professores que permitem aos alunos escolher os livros que querem ler e que utilizam

actividades mais estimulantes, têm discentes que apresentavam atitudes, significativamente, favoráveis perante a leitura.

Ainda nesta análise, apercebemo-nos que os participantes fazem uma apreciação positiva sobre as percepções que pais, professores e pares têm sobre a sua performance em leitura, ao afirmarem que os seus professores, colegas e pais gostam de os ouvir ler. Barnett et al., (1982) chamam a atenção para o facto dos alunos ajustarem, constantemente, as suas percepções de competência às percepções que outros significativos têm sobre o seu desempenho. Podemos, então, explicar estes valores elevados na dimensão feedback social, através, por exemplo, do elogio que os professores e os pares possam proferir ao aluno.

Numa última análise ao perfil de auto-percepção de leitor, constatamos que as crianças, ao compararem o desempenho dos colegas de turma com o seu próprio desempenho em leitura, fazem uma avaliação positiva das suas capacidades, afirmando que lêem melhor e mais depressa que os seus colegas. Segundo Wigfield e Karpathian (1991), estas comparações sociais revelam-se importantes pois transmite-lhes informações acerca das suas capacidades. Ainda assim, convém referir que das quatro dimensões que contribuíram para a construção deste perfil, a Comparação Social, é a que reúne um valor médio mais baixo. Este facto, poderá ser interpretado, através do valor médio elevado, da dimensão Progresso. Dito de outra forma, um aluno que se percebe melhor do que antes e que vê progressos em leitura, torna-se mais confiante das suas capacidades (Bandura, 1981, cit. por Schunk, 1982), não sentindo a necessidade de recorrer, com tanta frequência, à comparação entre os seus desempenhos e os dos seus colegas.

### **5. Relação entre o género e a auto-percepção de leitor**

A análise da relação entre o género e a auto-percepção de leitor demonstrou que ambos os géneros têm percepções positivas sobre a sua competência em leitura. No entanto, quando examinamos mais, detalhadamente, os seus perfis, deslindamos que existem diferenças entre rapazes e raparigas na dimensão Atitudes face à Leitura, obtendo as segundas, valores médios superiores aos dos rapazes, constatando-se, uma relação, significativa, entre o género e esta mesma dimensão.

Estes resultados são concordantes com os obtidos na investigação de Kush e Watkins (1996) e Gabadinho (2008), onde as raparigas apresentaram, não só, atitudes face à leitura,

significativamente, mais positivas que os rapazes, como também, e de acordo com os resultados de Eccles et al., (1993) e Durik, Vida e Eccles (2006), percepções de competência em leitura, superiores aos rapazes. Uma explicação, provável, para esta disparidade de valores, poderá residir no facto de, e segundo Kush e Watkins (1996) e Phillips, Norris, Osmond e Maynard (2002) os rapazes, de uma forma geral, terem um nível de desempenho em leitura inferior ao das raparigas, facto este que poderá melindrar as atitudes destes face à leitura. Por outro lado as actividades de sala de aula adoptadas pelos professores podem também explicar estas diferenças de atitudes ao nível do género, uma vez que o estudo de Gentry, Gable e Rizza (2002) comprova, que os rapazes apresentam níveis de interesse e prazer, significativamente, mais baixos que as raparigas, pelas actividades desenvolvidas pelos docentes, situação esta que se reflecte nas atitudes de ambos os géneros quando lêem.

#### **6. Relação entre o desempenho em leitura e a auto-percepção de leitor**

Conferimos também, aquando da análise do desempenho nas diversas dimensões da auto-percepção de leitor, que existem valores divergentes entre os alunos situados abaixo e acima da mediana, e que o desempenho dos alunos em leitura está relacionado com todas as dimensões da auto-percepção leitora.

Verificamos ainda que, em todas as dimensões, os alunos que se situavam acima da mediana apresentam percepções de leitor mais favoráveis do que aqueles cujo desempenho se situam abaixo da mediana.

Identificámos, também, que os alunos que têm percepções positivas de leitor mais fortes relativamente ao seu progresso na leitura. Este facto é corroborado por Schunk e Swartz (1993) em que a informação sobre o progresso do aluno serve como fonte de sustento da sua auto-eficácia numa determinada tarefa.

Este nosso estudo indica-nos, tal como vários autores (Baker, Scher & Mackler, 1997; Ghaith & Bouzeineddine, 2003; Wang, 2000), que o desempenho dos alunos afecta, igualmente, as suas atitudes face à leitura, sendo que, aqueles com desempenhos acima da mediana em leitura, possuem sentimentos mais favoráveis quando lêem.

Esta investigação, revela também que os discentes muito bons ou excelentes têm percepções positivas mais elevadas acerca da opinião dos outros significativos sobre o seu desempenho em leitura. Wigfield, Eccles, Yoon, Harold, Arbreton, Freedman-Doan, e

Blumenfeld (1997) explicam que há uma relação entre o feedback atribuído à criança acerca da sua competência e o desempenho desta, sendo que as crianças que têm um bom desempenho em leitura, recebem um feedback mais positivo em relação ao seu esforço e persistência dispendidos durante a execução da mesma.

Finalmente um último aspecto a destacar neste estudo, prende-se com o constatado de que, as crianças com um desempenho acima da mediana percebem o seu desempenho em leitura, melhor, quando comparado com o desempenho dos seus colegas. Também a pesquisa de Ruble, Boggiano, Feldman e Loebl (1980) advoga haver uma relação entre a performance dos alunos e a comparação da sua competência com a dos seus colegas.

Podemos explicar esta relação entre o desempenho e a auto-percepção de leitor, com base na teoria de Auto-eficácia. Os alunos muito bons ou excelentes em leitura possuem crenças de auto-eficácia superiores às dos alunos considerados como menos bons ou fracos. Assim, os primeiros ao se perceberem como competentes em leitura, investem e envolvem-se mais, frequentemente, nestas actividades. Em contrapartida, este investimento assíduo na leitura, acaba por se espelhar nos seus desempenhos altos.

A teoria da Expectativa-Valor, também poderá ser utilizada por nós de modo a explicar a ligação entre o desempenho e a auto-percepção de leitor. Assim, a aluno com percepções de competência mais elevadas possui expectativas de sucesso, proporcionalmente, altas reflectindo-as no seu desempenho, daí que os alunos com auto-percepções de leitor, significativamente, mais positivas sejam os que apresentam um desempenho acima da mediana.

Boufford e outros (2003) consideram que *“enquanto que os desempenhos com sucesso do aluno melhoram as suas auto-percepções de competência, os insucessos têm o efeito inverso em alunos menos confiantes em relação às suas competências”* (p. 172).

## **7. Relação entre a motivação para a leitura e a auto-percepção de leitor**

Mostrámos ainda, aquando da análise da relação entre a motivação para a leitura e a auto-percepção de leitor, que esta é, significativamente, positiva entre todas as dimensões, indo estes resultados ao encontro dos obtidos em vários estudos (Gabadinho, 2008; Gottfried, 1990; Harter, 1992, cit. por Bouffard et al., 2003).



Assim, a relação mais expressiva encontrada, foi entre a dimensão da leitura, Envolvimento em Leitura, e a dimensão da auto-percepção leitora, Atitudes face à Leitura. Neste sentido, Guthrie e outros (2003) afirmam que “*as crianças que estão intrinsecamente motivadas para ler e que acreditam que são capazes de ler têm maior probabilidade de se tornarem leitores envolvidos*” (p. 59). Assim, por um lado, os alunos que lêem por prazer e que conferem um forte valor e importância à leitura, desenvolvem sentimentos mais elevados de satisfação e eficácia pelas actividades relacionadas com a leitura, tal como Gottfried (1990) afirma. Numa orientação oposta, podemos também afirmar que, aqueles que associam atitudes positivas à leitura sentem uma maior motivação interior para se envolverem nestas tarefas, tal como defendido por vários autores (McKenna, Kear & Ellsworth, 1995; Henk & Melnick, 1995).

Encontrámos ainda uma correlação forte entre o Auto-conceito de leitor e a Comparação Social, o Auto-conceito de Leitor e o Feedback Social e o Auto-conceito de Leitor e as Atitudes face à Leitura.

Chapman e Tunmer (1995), defendem que o Auto-conceito de leitor comporta, entre outros aspectos essenciais, *as percepções de competência*, que se referem às crenças de capacidade e proficiência em actividades de leitura. Estas mesmas crenças de competência, poderão ser reforçadas, por exemplo, quando o aluno compara o seu desempenho em leitura com o dos seus colegas, e retira dessa observação, percepções positivas sobre a sua eficácia em leitura. Por outro lado, estas crenças sobre as suas competências em leitura, podem ser confirmadas através do feedback positivo que os pais, professores e colegas dão aos desempenhos do aluno nesta actividade.

Relativamente à ligação forte observada entre o Auto-conceito de leitor e as atitudes face à leitura, Twist, Gnaldi, Schagen e Morrison (2004) acreditam aqueles alunos que têm sentimentos positivos quando lêem, têm percepções, relativamente à sua competência, significativamente, mais favoráveis.

Ainda durante o estudo desta relação, verificou-se que existiam associações, que apesar de se apresentarem como positivas, eram mais fracas, entre a dimensão, Reconhecimento Social e a Comparação Social e ainda entre o Reconhecimento Social e o Feedback Social. Estes resultados vão ao encontro dos obtidos no estudo de Gabadinho (2008). Uma panóplia de autores (Frome e Eccles, 1998; Fredericks e Eccles, 2002) confirma

que quando os pais, professores e colegas valorizam as capacidades dos alunos, estes desenvolvem percepções de competência mais positivas. Neste sentido, os alunos que sentem que as suas leituras são pouco valorizadas e elogiadas, começam a construir crenças de que são menos capazes que os seus colegas e de que as percepções dos outros significativos, sobre as suas competências, são negativas.

Uma outra correlação, igualmente, fraca foi verificada entre as Razões Sociais e o Progresso e ainda entre as Razões Sociais e a Comparação Social. Baker, Scher e Mackler (1997) e Mata (2002, 2004), afirmam que as crianças que partilham, desde muito cedo, a leitura com os familiares, tendem a desenvolver sentimentos de prazer, face à leitura, atitudes positivas e maior interesse e motivação, sentindo assim uma maior predisposição para ler mais frequentemente e extensamente. Podemos, então, afirmar que os alunos que têm escassos momentos de partilha de leitura com os familiares ou amigos lêem menos e por conseguinte acham que os seus progressos nesta área são raros. Por outro lado, as percepções que têm sobre o seu desempenho, quando comparado com o dos seus pares, são igualmente baixas, facto este que contribui para que os alunos fracos evitem momentos de leitura com os pares mais competentes, uma vez que afirmam sentirem-se ainda mais ineficazes (Renick & Harter, 1989).

De uma forma geral, perante os resultados globais das correlações, certificámo-nos, que as nossas suposições iniciais sobre a existência de uma relação positiva entre a motivação para a leitura e a auto-percepção de leitor foram reforçadas com este estudo.

## **CAPÍTULO VII**

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objectivo primordial deste estudo assentou na análise da relação, entre os níveis motivacionais dos alunos e as suas auto-percepções de leitor.

Para além desta análise, debruçámo-nos também, sobre a observação do perfil motivacional e de auto-percepção dos alunos em relação à leitura, procurando ainda perceber a relação entre estas duas variáveis, o género e o desempenho em leitura dos mesmos.

Para tal considerámos, no perfil motivacional, as dimensões Envolvimento em Leitura, Auto-conceito Leitor, Reconhecimento Social e Razões Sociais. Para o perfil de auto-percepção leitor, as dimensões avaliadas foram as Atitudes face à Leitura, Progresso, Feedback Social e Comparação Social.

Os resultados do presente estudo, correspondentes ao perfil motivacional, permitem constatar que, de uma forma geral, os alunos da nossa investigação, possuem níveis motivacionais positivos face à leitura, uma vez que ostentam valores altos, sobretudo na dimensão da motivação intrínseca (Envolvimento em Leitura) e na da motivação extrínseca (Reconhecimento Social) para a leitura. Concluímos assim, que a maior parte destas crianças, lê porque gosta e porque sentem um prazer, diversão, interesse espontâneo e satisfação ao fazê-lo, uma vez que esta actividade em si, comporta um sentimento de gratificação para a criança (Gambrell, Codling & Palmer, 1996). Por outro lado, apesar de haver um desejo interno ao aluno para se envolver na leitura, os resultados do nosso estudo, apontam para o facto destes, terem uma forte consideração pelo reconhecimento externo que podem obter através da leitura. Os mesmos afirmam que consideram importante que os pais, colegas e professores valorizem as suas leituras. Nesta linha de pensamento, Newby (1991), declara que a motivação face a uma tarefa assume uma orientação mais extrínseca quando o aluno aumenta a sua motivação e esforço face a uma tarefa de modo a obter um determinado ganho. Neste caso, a tarefa acaba por se tornar o meio através do qual o aluno obtém a recompensa que anseia. Torna-se imprescindível que esta tendência seja travada, uma vez

que os desempenhos dos alunos e a manutenção de ligações dos mesmos com a leitura, têm um impacto mais forte da sua motivação intrínseca do que da extrínseca (Guthrie et al., 2000). Para atenuar esta inclinação, os professores deverão investir, não nas recompensas, mas sim, por exemplo, no desenvolvimento de actividades, com textos e livros que vão de encontro aos interesses e gostos dos alunos e que ilustrem a utilidade da leitura nos seus quotidianos (Guthrie & Alao, 1997). Também o contexto familiar, através da modelagem, tem uma função crucial na promoção do gosto e motivação pela leitura das crianças. Os pais, por exemplo, através da partilha de leituras com os seus filhos e demonstrações de prazer e bem-estar, extraídos das mesmas, poderão contribuir para que as atitudes dos alunos, nesta tarefa, sejam mais positivas, despertando-lhes o desejo interior de ler (Baker, Scher & Mackler, 1997).

Relativamente às dimensões Auto-conceito Leitor e Razões Sociais, os alunos demonstraram, valores médios, menos elevados. Defendemos que as percepções que os alunos têm de si enquanto leitores são fundamentais uma vez que têm implicações no seu desempenho em leitura (Chapman, Tunmer & Prochnow, 2000). Assim, consideramos que tanto os pais como os professores devem transmitir crenças positivas às crianças sobre as suas capacidades para desempenhar com sucesso as actividades de leitura. Por outro lado, e sendo a leitura uma actividade social (Mata & Monteiro, 2005), é importante que esta seja partilhada, com mais assiduidade por estes alunos, com os seus familiares e amigos. Os frutos desta partilha, poderão residir no facto de, por exemplo, pais com fortes sentimentos de importância e prazer atribuídos à leitura, encorajarem e apoiarem os seus filhos para estas actividades. Aconselhamos, que os progenitores tenham um papel mais activo e promovam com mais frequência os momentos de leitura, académica ou lúdica, com os seus filhos.

Nos resultados do género e os níveis motivacionais dos alunos, constatámos que há uma relação, significativa, na dimensão Envolvimento em Leitura, que é favorável nas raparigas, evidenciando que estas têm mais razões intrínsecas para ler do que os rapazes. Face a esta constatação, achamos que, nomeadamente os professores, deverão estar atentos aos interesses e gostos dos alunos do sexo masculino, e assim, desenvolver actividades de leitura que vão de encontro dos mesmos. Deste modo, a probabilidade destes de envolverem e apreciarem a leitura, será maior, e acabam por atribuir maior valor, utilidade e importância a esta actividade.

Relativamente à relação entre o desempenho e a motivação para a leitura, presenciamos que esta, só é expressiva na dimensão Auto-conceito leitor, em que os alunos muito bons ou excelentes, apresentam valores superiores. De forma a que o Auto-conceito de leitor seja também positivo, nos alunos menos bons ou fracos, pensamos que os pais e professores, poderão estimular os alunos, a desenvolver expectativas do seu sucesso em leitura altas, de modo a que estes redobrem os seus esforços e sejam bem sucedidos.

No que concerne aos resultados obtidos pelos alunos, relativamente ao perfil de auto-percepção de leitor, destacamos que, de uma forma geral, as percepções destes alunos, relativamente, à sua competência em leitura, são positivas. As dimensões em que estes apresentam resultados mais elevados referem-se à do Progresso e Atitudes face à Leitura. Constatamos que estes alunos acreditam, fortemente, que têm feito progressos ao nível da leitura, afirmando que agora compreendem melhor o que lêem do que antes. Este sentimento de eficácia perante a tarefa, permite ao indivíduo desempenhá-la com mais confiança e com sucesso (Jinks & Lorschbach, 2003). Os mesmos exibiram ainda sentimentos positivos face à leitura, expressando que esta actividade fazia-os sentir bem e felizes. A importância dos alunos manterem atitudes favoráveis perante a leitura, é ilustrada através do incremento dos desempenhos e motivações das crianças quando lêem (Wang, 2000). Por outro lado, as dimensões que registaram resultados menos expressivos, embora situados acima da média, foram a do Feedback Social e Comparação Social.

Verificamos que, o feedback que tem sido atribuído, às crianças, deste estudo acerca dos seus desempenhos em leitura, tem sido, no seu entender, menos positivo. Os alunos, frequentemente, ajustam as suas percepções de competência com base nas informações que recebem dos pais, professores e colegas (Wang, 2000). Perante esta constatação, consideramos que o feedback dado pelos pais, professores e colegas sobre a competência do aluno em leitura, deverá ser o mais positivo possível, ainda que realista e ajustado. Por outras palavras, estes agentes deverão evitar comentários depreciativos sobre o desempenho do aluno, e por sua vez, sublinharem as suas convicções nas capacidades da criança, para executar as actividades de leitura com eficácia. No que concerne à Comparação Social, as crianças acreditam que o seu desempenho em leitura, quando comparado com o dos seus colegas, é um pouco mais baixo. Através da comparação com os outros a criança vai apercebendo-se, não só das suas competências, mas também do estatuto que assume dentro

da sala de aula. Desta forma, consideramos que os professores deverão apostar no trabalho cooperativo entre os alunos mais fracos e os mais fortes, uma vez que, e segundo Stipek (2002), quando uma criança presencia um sucesso de um par em determinada tarefa, ela própria acredita também ser capaz de a executar com a mesma eficácia, competência e sucesso.

No que se refere às auto-percepções de leitor, afirmamos que se relacionam com o género do aluno, somente na dimensão Atitudes face à Leitura, sendo que as raparigas possuem sentimentos mais positivas que os rapazes neste domínio. Para incutir nos alunos do sexo masculino atitudes mais favoráveis perante a leitura, tanto pais como professores, devem, por exemplo, elogiá-los quando estes lêem, reforçando também a importância e aplicabilidade da leitura no seu dia-a-dia. Para todas as dimensões da auto-percepção de leitor, o desempenho revelou-se como positivo, sendo que, os alunos muito bons ou excelentes, detinham valores superiores. De modo a que os alunos menos bons ou mais fracos aumentem as suas percepções de eficácia em leitura, é necessário que, por exemplo, os professores comecem por lhes atribuir tarefas com um grau de dificuldade baixo, para que estes alunos experienciem sucessos. Gradualmente, o docente deverá dar ao aluno tarefas mais desafiadoras e que impliquem mais esforço. Este mecanismo, proporciona ao aluno, um aumento das suas percepções de eficácia bem como das suas expectativas de sucesso.

Finamente, concluímos que existe uma relação positiva entre a motivação para a leitura e as auto-percepções de leitor destes alunos, tal como enunciado por outros estudos. Estes resultados corroboram o defendido por Henk e Melnick (1995), sobre a importância que tem de ser atribuída, sobretudo pelos professores, às motivações, e os aspectos afectivos dos alunos, tendo sido estes apontados, como fortes preditores do comportamento e desempenho académico em todas as áreas. Para tal, é fundamental que os docentes identifiquem e compreendam as motivações dos alunos face à leitura, assim como as suas percepções de leitor. Uma vez sinalizados estes perfis, os mesmos devem desenvolver e investir em práticas pedagógicas e relacionais com os seus alunos, que lhes despoletem crenças de auto-eficácia em leitura e aumentem os seus níveis motivacionais neste domínio.

Tendo em linha de conta o nosso estudo, achámos que este contribuiu para se confirmar o carácter multidimensional da motivação para a leitura. Por outro lado, este

trabalho veio proporcionar um melhor entendimento sobre a relação entre o género e o desempenho do aluno em leitura com a motivação e as auto-percepções dos alunos na leitura.

Uma outra contribuição deste estudo relaciona-se ainda, com o esclarecimento prestado na compreensão da relação existente entre a motivação para a leitura e a auto-percepção de leitor. Ainda neste ponto, uma outra contribuição deste trabalho, prende-se com a enunciação de algumas sugestões, nas quais pais e professores se devem apoiar, de modo a inculcar nos seus filhos/alunos, o gosto natural pela leitura e também crenças de competência positivas perante este domínio.

Contudo, não podemos deixar de aludir algumas limitações com as quais nos deparámos no decorrer da nossa pesquisa. No Questionário da Motivação para a Leitura aplicado aos nossos participantes, constatámos que os itens que estavam formulados na forma negativa suscitaram bastantes dificuldades na sua compreensão e consequente opção de resposta. Alertamos assim, que num próximo estudo seja pertinente reformular todos esses itens para a forma afirmativa. Por outro lado, o cansaço e aborrecimento verbalizado pelos nossos participantes, devido à grande extensão do questionário, poderão ter enviesado as respostas que obtivemos.

Quanto ao Questionário da Auto-percepção de Leitor aplicado aos alunos, e após as constantes manifestações da parte deles, para a similaridade das afirmações, julgamos que deveríamos ter disposto os itens correspondentes à mesma dimensão, de forma alternada, para evitar a repetição consecutiva de conteúdo.

Outra limitação apontada reside no Questionário do Desempenho para a Leitura, preenchido pelos professores. Durante a análise das respostas, verificamos que os professores, muito poucas vezes, cotaram o desempenho dos seus alunos como 1 ou 2. Esta situação poderá ser interpretada como o receio dos docentes, em serem julgados por nós, como incompetentes por terem alunos com desempenhos tão maus, daí terem evitado ao máximo subavaliá-los.

Uma última limitação apontada para este estudo relaciona-se com a carência de informações acerca das práticas de leitura efectuadas na sala de aula e também no contexto familiar dos alunos, aspectos estes, relevantes para um complemento destes resultados.

Consideramos relevante traçar, ainda, algumas recomendações para futuras pesquisas neste âmbito. Admitimos que um conhecimento mais aprofundado sobre as práticas

pedagógicas de leitura as relações entre o aluno e os professores e pares em sala de aula, e o conhecimento das suas práticas literárias familiares, poderão fornecer mais informação sobre o efeito destas variáveis sobre a motivação para a leitura e as auto-percepções de leitor do aluno.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## **ANEXOS**



Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.

Antunes, S. (2008). *A relação entre a motivação de professores e a motivação de alunos para a língua portuguesa* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Altermatt, E., & Pomerantz, E. (2003). The development of competence-related and motivational beliefs: An investigation of similarity and influence among friends. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 111-123.

Altermatt, E., Pomerantz, E., Ruble, D., Frey, K., & Greulich, F. (2002). Predicting changes in children's academic self-perceptions of academic competence: a naturalistic examination of evaluative discourse among classmates. *Developmental Psychology*, 38 (6), 903-917.

Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.

Baker, L., Afflerbach, P., & Reinking, D. (1996). *Developing Engaged Readers in School and Home Communities*. NJ: Lawrence Erlbaum.

Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32 (2), 69-82.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy and human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44 (9), 1175- 1184.

Bandura, A., & Schunk, D. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41 (3), 586-598.

Barnet, B., & Filby, N. (1982). Classroom effects on student perceptions of better readers. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American educational research association*, NY. Consultado Consultado a 28 de Abril de 2008 através de <http://eric.ed.gov>.

Baumann, J., & Duffy, A. (1997). *Engaged reading for pleasure and learning*. Athens, GA: National Reading Research Center, University of Georgia. Consultado Consultado a 13 de Abril de 2008 através de <http://eric.ed.gov>.

- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. The McGraw-Hill.
- Bouchey, H., & Harter, S. (2005). Reflected appraisals, academic self-perceptions, and math/science performance during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 97 (4), 673-686.
- Bouffard, T., Marcoux, M., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary schoolchildren. *British Journal of Educational Psychology*, 73 (2), 171-186.
- Camgoz, S., Tektas, O., & Metin, I. (2008). Academic attributional style, self-efficacy and gender: A cross-cultural comparison. *Social Behavior and Personality*, 36 (1), 97-114.
- Chapman, J., & Tunmer, W. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relation with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87 (1), 154-167
- Chapman, J., & Tunmer, W. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading & Writing Quarterly*, 19 (1), 5-24.
- Chapman, J., Tunmer, W., & Prochnow, J. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92 (4), 703-708.
- Cox, K., & Guthrie, J. (2001) Motivational and cognitive contributions to student's amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26 (1), 116-131.
- d'Ailly, H. (2003). Children's autonomy perceived control in learning: A model of motivation and achievement in Taiwan. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 84-96.
- Dechant, E. (1991). *Understanding and teaching reading: An interactive model*. Lawrence Erlbaum Associates. Consultado a 17 de Março de 2008 através de <http://www.books.google.com>.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L., & Ryan, R. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3 e 4), 325-346.
- Dreher, M., & Baker, L. (2003). Motivating struggling readers to succeed: Introduction to the theme. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 1-4.

Durik, A., Vida, M., & Eccles, J. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98 (2), 382-393.

Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.

Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64 (3), 830-847.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1984). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Filby, N., & Barnett, B. (1982). Student perceptions of "better readers" in elementary classrooms. *The Elementary School Journal*, 82 (5), 435-449.

Fredricks, J., & Eccles, J. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38 (4), 519-533.

Frome, P., & Eccles, J. (1998). Parent's influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (2), 435-452.

Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 148-162.

Gabadinho, D. (2008). *Leitura e Motivação: Que relação? Estudo das relações entre desempenho em leitura, motivação para a leitura, auto-percepção de leitor e género, em alunos do 5º ano de escolaridade* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Gambrell, L. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50 (1), 14-25.

Gambrell, L., Codling, R., & Palmer, B. (1996). Elementary student's motivation to read. *Reading Research Report: National Reading Research Center*, 52, 1-57.

Gambrell, L., Palmer, B., Codling, R., & Mazzoni, S. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49 (7), 518-533.

Gentry, M., Gable, R., & Rizza, M. (2002). Student's perceptions of classroom activities: Are there grade-level and gender differences? *Journal of Educational Psychology*, 94 (3), 539-544.

Ghaith, G., & Bouzeineddine, A. (2003). Relationship between reading attitudes, achievement, and learner's perceptions of their jigsaw II cooperative learning experiences. *Reading Psychology*, 24, 105-121.

Guay, F., Marsh, H., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 124-136.

Gottfried, A. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 631-645.

Gottfried, A. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 525-538.

Guthrie, J. (1996). Educational contexts for engagement in literacy. *The Reading Teacher*, 49 (6), 432-445

Guthrie, J., & Alao, S. (1997). Designing contexts to increase motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32 (2), 95-105.

Guthrie, J. & Alvermann, D. (1999). *Engaged Reading: Processes, Practices, and Policy Implications*. New York: Teachers College Press.

Guthrie, J., & Anderson, E. (1999). Engagement in reading: Processes of motivated, strategic, knowledgeable, social readers. In *Engaged Reading: Processes, Practices, and Policy Implications* (pp. 17-45). New York: Teachers College Press.

Guthrie, J., & Knowles, K., (2001). Promoting reading motivation. In L. Verhoeven & C. Snow (Eds.), *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (pp. 159-176). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Guthrie, J., & Wigfield, A. (1997). *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*. Newark, DE: International Reading Association.

Guthrie, J., Wigfield, A., Humenick, N., Perencevich, K., Taboada, A., & Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *The Journal of Educational Research*, 99(4), 232-246.

Guthrie, J., Wigfield, A., VonSecker, C. (2000) Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331-341.

Henk, W., & Melnick, S. (1995). The reader self-perception scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48 (6), 470-482.

Howe, M., Thames, D., & Kaselskis, R. (1997). The Relationship Between Third Grade Students' Definitions of Reading, Self-Perceptions as Readers, and Their Reading Performance. *Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*, Memphis, TN. Consultado a 27 de Abril de 2008 através de <http://eric.ed.gov>.

Jesus, S. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora (coleção nova era: educação e sociedade 4).

Jinks, J., & Lorschach, A. (2003). Introduction: Motivation and self-efficacy belief. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 113-118.

Kush, J., & Watkins, M. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*, 89 (5), 315-319.

Lepper, M., Corpus, J., & Iyengar, S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychologist*, 97 (2), 184-196.

Linnenbrink, A., & Pintrich, P. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119-137.

Lynch, J. (2002). Parents' self-efficacy beliefs, parents' gender, children's reader self-perceptions, reading achievement and gender. *Journal of Research in Reading*, 25 (1), 54-67.

Makri-Botsari, E. (1999) Academic intrinsic motivation: Developmental differences and relations to perceived scholastic competence, locus of control and achievement. *Evaluation and Research in Education*, 13 (3), 157-171.

Maroco, J. (2007). *Análise estatística – Com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Marsh, H., Parker, J., & Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concepts: Their relationship to age, sex and academic measures. *American Educational Research Journal*, 22, 422-444.

Mazzoni, S., Gambrell, L., & Korkeamaki, R. (1999). A cross-cultural perspective of early literacy motivation. *Reading Psychology*, 20 (3), 237-253.

McKenna, M., Kear, D., & Ellsworth, R. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30 (4), 934-956.

Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mata, L. (1995). *Escrita em interação. Processos de construção em crianças de 5-6 anos* (Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Mata, L. (2002). *Literacia familiar. Caracterização de práticas de literacia familiar em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças* (Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança). Braga: Universidade do Minho.

Mata, L. (2004). Era uma vez...*Análise Psicológica*, 1 (XXII), 95-108.

Mata, L. & Monteiro, V. (2005). O Desenvolvimento da motivação para a leitura em crianças portuguesas. In B. D. Silva & L.S. Almeida (Eds) *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 2733-2744), Braga, Universidade do Minho.

Meek, M. (1982). *Learning to read*. London: The Bodley Head.

Merisuo-Strom, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of educational research*, 50 (2), 111-125.

Monteiro, V. & Mata, L. (2001). Motivação para a leitura em crianças do 1º, 2º, 3º e 4º ano de escolaridade. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 3, 49-68.

Newby, T., (1991). Classroom motivation: Strategies of first-year teachers. *Journal of Educational Psychology*, 83 (2), 195-200.

Oldfather, P., & Wigfield, A. (1996). Children's motivations for literacy learning. In *Developing Engaged Readers in School and Home Communities* (pp. 89-114). NJ: Lawrence Erlbaum.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.

Pastorelli, C., Caprara, G., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., & Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87-97.

Phillips, L., Norris, S., Osmond, W., & Maynard, A. (2002). Relative reading achievement: A longitudinal study of 187 children from first to sixth grades. *Journal of Educational Psychology*, 94 (1), 3-13.

Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychologist*, 82 (1), 33-40.



PISA (2003), *Programme for International Student Assessment*. Consultado a 20 de Março de 2008 através de <http://www.gave.min-edu.pt>

Rayner, K., & Pollatsek, A. (1994). *The Psychology of Reading*. Lawrence Erlbaum Associates. Consultado a 17 de Março de 2008 através de <http://www.books.google.com>.

Renick, M., & Harter, S. (1989). Impact of social comparisons on the developing self-perceptions of learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 81 (4), 631-638.

Ribeiro, M. (2005). “*Ler bem para aprender melhor*”: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora. Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar, Universidade do Minho.

Roeschl-Heils, A., Schneider, W., & Van Kraayenoord, C. (2003) Reading, metacognition and motivation: A follow-up study of German students in Grades 7 and 8 *European Journal of Psychology of Education*, 18 (1), 75-86.

Ruble, D., Boggiano, A., Feldman, N., & Loeb, J. (1980). Developmental analysis of the role of social comparison in self-evaluation. *Developmental Psychology*, 16 (2), 105-115.

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.

Sainsbury, M., & Schagen, I. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*, 27 (4), 373-386.

Schunk, D. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, 548-556.

Schunk, D. (1983). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26 (3 e 4), 207-231.

Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 233-262.

Schunk, D. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.

Schunk, D., & Meece, J. (1992). Student perception in the classroom. UK: Lawrence Erlbaum. Consultado a 21 de Maio através do site <http://books.google.pt>

Schunk, D., Hanson, A., & Cox, P. (1987). Peer model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology* 79 (1), 54–61.

Schunk, D., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 16-31). San Diego: Academic Press.

Schunk, D., & Swartz, C. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337-354.

Silva, A. C., (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Callouste Gulbenkian

Sim-Sim, I. (1994). Do que é que falamos quando falamos em leitura. *Inovação*, n° 2 (7), 131-143.

Simpson, S., Licht, B., Wagner, R., & Stader, S. (1996). Organization of children's ability-related self-perceptions. *Journal of Educational Psychology*, 88 (3), 387-296.

Stipek, D. (1981). Children's perceptions of their own and their classmates' ability. *Journal of Educational Psychology*, 73 (3), 404-410.

Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: integrating theory and practice*. (4<sup>th</sup> ed). USA: Allyn & Bacon.

Sweet, A., Guthrie, J., & Ng, M. (1998). Teacher perceptions and student reading motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 210–223.

Twist, L., Gnaldi, M., Schagen, I., & Morrison (2004). Good readers but at a cost? Attitudes to reading in England. *Journal of Research in Reading*, 27 (4), 387-400.

Unrau, N., & Schlackman, J. (2006). Motivating and its relationship with reading achievement in an urban middle school. *The Journal of Educational Research*, 100 (2), 81- 101.

Walker, B. (2003). The cultivation of student self-efficacy in reading and writing. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 173-187.

Wang, Y. (2000). Children's attitudes toward reading and their literacy development. *Journal of Instructional Psychology*. Consultado a 7 de Março de 2008 através do site <http://findarticles.com>.

Watkins, M., & Coffey, D. (2004). Reading motivation: Multidimensional and indetermine. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 110-118.

West, J. (2002). Motivation and access to help: The influence of status on one child's motivation for literacy learning. *Reading & Writing Quarterly*, 18, 205-229.

Wigfield, A. (1997). Children's motivations for reading and reading engagement. In J. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 14-33). Delaware: International Reading Association.

Wigfield, A., Eccles, J., Yoon, K., Harold, R., Arboreton, A., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 451-469.

Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

Wigfield, A., & Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26 (3 e 4), 233-261.

Wigfield, A., & Guthrie, J. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 420-432.

Wigfield, A., Guthrie, J., Tonks, S., & Perencevich, K. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97 (6), 299-309.

Worrell, F., Roth, D., & Gabelko, N. (2007). Elementary Reading Attitude Survey (ERAS) scores in academically talented students. *Roeper Review*, 29, 119-124. Consultado a 15 de Abril de 2008 através do site <http://goliath.ecnext.com>.

Zimmerman, B., & Ringle, J. (1981). Effects of model persistence and statements of confidence on children's self-efficacy and problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 73 (4), 485-93.